

LA SCRITTURA BAMBINA

Interventi e ricerche
sulle pratiche di scrittura
dell'infanzia e dell'adolescenza



materiali di lavoro
2-3 1992

La parte monografica di questo fascicolo è costituita dagli atti del V seminario della Federazione degli archivi di scrittura popolare (Rovereto, 6/8 dicembre 1991), promosso in collaborazione con il Museo del Risorgimento e della lotta per la libertà di Trento e con il Comune di Rovereto.

Interventi di Q. Antonelli, D. Julia, G. B. Ravenni, C. Rosati, F. Castelli, M. A. Cortelazzo, M. P. Valoti, D. Marchesini, L. Còveri, E. Banfi, G. Bini, A. Bernardini, G. Pontremoli, A. Petrosino, M. Caroli, F. Sessi, F. Ascoli.

Completano l'indice E. Collotti e F. Sessi sul diario di Anna Frank e su quello di Mary Berg; il bilancio di M. Isnenghi di un ciclo di lavoro sulla cultura e sulla scrittura popolare in Italia; recensioni a cura di R. Dondeynaz e A. Rivera.

LA SCRITTURA BAMBINA

materiali di lavoro
2-3/1992

materiali di lavoro

rivista di studi storici

anno X (nuova serie) n. 2-3 maggio-dicembre 1992

direttore responsabile
redazione
composizione
editore

Gianluigi Fait
via Salvetti, 17 - 38068 Rovereto (TN)
Osiride Edit Copia - Rovereto (TN)
La Grafica - 38065 Mori (TN)

prezzo del fascicolo

L. 20.000

iscrizione al n. 98 Registro dei Giornali presso il Tribunale di Rovereto, 3.12.1982

ISSN 1120- 5369

MATERIALI DI LAVORO

rivista di studi storici

2-3/'92
nuova serie

Editrice La Grafica

Difficile est longum subito deponere amorem. Risolverci a chiudere questa rivista è per noi davvero difficile. Sono più di quindici anni che cerchiamo, su queste pagine, di intrecciare basso e alto, locale e generale, documenti poveri e grandi questioni. Abbiamo creduto nella possibilità di fare della nostra marginalità rispetto alle istituzioni un punto di forza, anziché una condanna all'irrelevanza localistica. Qualche buona idea l'abbiamo avuta e il nostro lavoro si è innestato in progetti non effimeri, che sono diventati realtà viventi. L'archivio della scrittura popolare, nella sua concreta dimensione locale. La federazione nazionale di questi archivi. I convegni annuali sui metodi e sui temi della ricerca sulla scrittura popolare. Il contributo a rinnovare i musei storici di Rovereto e di Trento. L'attenzione particolare ad alcuni temi, dalla storia della soggettività nelle guerre contemporanee al rapporto tra cinema e storia. L'archivio cinematografico di Trento, le rassegne a tema, le pubblicazioni su cinema e guerra, cinema e colonialismo, cinema e infanzia. Il laboratorio all'interno dell'università della terza età e del tempo disponibile di Rovereto, una nuova occasione – come già furono le 150 ore – di por mano ad una storia costruita dal basso attraverso un lavoro collettivo non riservato agli addetti.

C'è ancora tantissimo da fare, e la rivista sarebbe ancora indispensabile, come in questi quindici anni attraverso i suoi trenta fascicoli, anche per garantire alle altre iniziative spessore scientifico, durata, circolazione adeguata. E per tenerci legati ad una variegata comunità di studiosi militanti, il cui straordinario contributo a «Materiali di lavoro» è documentato dagli indici dei nostri fascicoli, fino a quest'ultimo, che ci sembra anche questa volta ricco di interventi originali e stimolanti. E tuttavia siamo costretti a chiudere, perché non siamo riusciti a risolvere positivamente il problema che ponevamo nell'editoriale di un anno fa: «la sproporzione tra i mezzi a disposizione, tra la condizione di chi concretamente produce la rivista, e d'altra parte la rilevanza e il peso dei progetti che abbiamo contribuito a

costruire». La dimensione esclusivamente volontaristica che ha costituito la nostra identità fin qui è sempre più difficile da reggere e rischia di trasformarsi in una delimitazione angustamente casalinga, scrivevamo. Il nostro appello di allora ha sollevato più scetticismi che adesioni. Dalla Provincia di Trento (la cui legislazione garantista in campo culturale ha peraltro favorito in misura determinante la nostra decorosa vita editoriale in questi anni) ci sono arrivate risposte insopportabilmente distratte e burocratiche. L'Università e l'Istituto Trentino di Cultura, istituzioni grandi e dotate di grandi mezzi, non hanno mostrato mai di accorgersi sul serio della piccola ma vitale risorsa che «Materiali di lavoro» rappresenta. Al Museo del Risorgimento di Trento e al Museo della Guerra di Rovereto, con cui abbiamo costruito molto in questi anni, non possiamo chiedere che di proseguire sulla strada di collaborazione intrapresa. Ma negli stessi ambienti culturali e politici che potevamo ritenere più interessati, oltre a qualche pacca sulla spalla e a qualche rara proposta in positivo, abbiamo raccolto anche segnali di diffidenza e di insofferenza verso quella che a qualcuno è apparsa una richiesta di assistenzialismo pubblico e di sopravvivenza parassitaria. Ne prendiamo atto, in totale disaccordo, ma anche col necessario realismo.

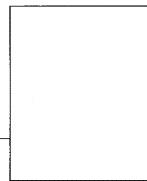
«Materiali di lavoro» non sparirà tuttavia, noi crediamo. Continueremo a lavorare sui nostri progetti, a partire dal convegno sulla scrittura dei bambini in dicembre, di cui illustriamo in questo fascicolo le caratteristiche. Continueremo ad esistere come soggetto culturale e anche editoriale, attraverso una collana periodica o un annuario, se troveremo i mezzi per farlo.

Ai nostri abbonati inviamo, in connessione con questo fascicolo sulla scrittura dei bambini e dei giovani, un omaggio che ci sembra di grande qualità: il libro Metafore d'infanzia (pubblicato con le edizioni Osiride ed il contributo del Comune di Rovereto) sui bambini nel cinema, con saggi di Brunetta, Corsi, Cremonini e Faeti. Con esso riteniamo chiusi i nostri debiti verso quanti hanno avuto la pazienza di sostenerci attraverso l'abbonamento. Contiamo di poterci ripresentare presto a chiedere collaborazione per una nuova fase della nostra iniziativa.

Rovereto, giugno 1993

Per «Materiali di lavoro»

*Quinto Antonelli, Gianluigi Fait, Diego Leoni,
Fabrizio Rasera, Camillo Zadra*



La scrittura bambina: un itinerario di lavoro (1991-1993)

I saggi che qui pubblichiamo non possono essere propriamente intesi come gli atti del quinto seminario dell'Archivio della scrittura popolare, tenuto a Rovereto nel dicembre del 1991.

Solo in parte rendono conto di un percorso, dichiaratamente interdisciplinare, che voleva sondare un tema esposto e complesso come quello della scrittura bambina. Il seminario prevedeva uno svolgimento che qui appare un po' più rappreso e meno divagante. Si apriva con gli interventi di due psicologi, Fabio Guindani ed Enrico Profumo, sui processi cognitivi e psicolinguistici che si rendono attivi nelle prime fasi dell'apprendimento della scrittura. Proseguiva con i contributi di Giorgio Bini e Alfredo Rasori su modalità e tipologie della scrittura scolastica. Attraversava alcune scritture *storiche*, come quella di don Milani, per approdare alla comunicazione minorrenne e alle scritture giovanili, analizzate da linguisti come Emanuele Banfi e Lorenzo Còveri. In questo fascicolo assumono rilievo, anche quantitativo, gli interventi più o meno *occasional*i che poi si aggiunsero, nei quali emergono spezzoni di ricerca storica di grande interesse. Mi riferisco, in particolar modo, ai contributi di Franco Castelli, di Gian Bruno Ravenni, di Claudio Rosati, insieme all'informatissimo scritto di Dominique Julia, che all'ultimo momento non aveva potuto partecipare al seminario. L'importante contributo di Enzo Collotti sull'edizione critica del diario di Anna Frank e l'intervento di Frediano Sessi sulla memorialistica giovanile dell'*Olocausto*, nati per un contesto diverso, ma contiguo, trovano qui una collocazione che ci sembra coerente*.

* Il lavoro intorno alla storia e alla soggettività dei bambini e dei giovani è proseguito con una serie di iniziative locali che vanno ricordate: la tavola rotonda presso la scuola media Anna Frank di Villa Lagarina, con Collotti, Meghnagi e Sessi, su *La scrittura dell'estremo: da Anna Frank a Peuw la bambina cambogiana*; un corso di aggiornamento, presso la scuola magistrale di Rovereto, sulle rappresentazioni dell'infanzia, con Pino Boero, Enzo Catarsi ed Egle Becchi; una rassegna cinematografica e un libro sulla rappresentazione dell'infanzia nel cinema dal titolo *Metafore d'infanzia*, a cura di Barbara Corsi e Diego Leoni, con saggi di Giorgio Cremonini, Antonio Faeti e Gian Piero Brunetta.

Un nuovo appuntamento sulla scrittura dei bambini e degli adolescenti

Nel programma del seminario appariva evidente il suo carattere *debole*, provvisorio, esplorativo, propedeutico ad un momento di riflessione più sistematico. Il tentativo di mettere insieme storici, linguisti, pedagogisti, insegnanti e psicologi ha avuto il merito di delimitare il campo e di identificare l'oggetto di studio. Il prossimo appuntamento del dicembre '93 nasce da qui.

Ancora sulla scrittura dei bambini e degli adolescenti, presenta un *identikit* rigoroso:

- un convegno *scientifico*, per metodi di ricerca condivisi, per gli strumenti riconoscibili, risultato di ricerche e non luogo di testimonianze personali e di divulgazione. Il che significa che bisogna rifarsi ai documenti, ai testi dei bambini e degli adolescenti, e che la comunicazione deve partire da lì, dalla relativa *pesantezza* di quelle scritture;
- un convegno di storia che prevede la presenza dei paleografi, degli studiosi dei libri di famiglia, degli storici e degli antropologi della scrittura, degli storici dell'alfabetizzazione e della lingua e delle istituzioni educative, della scuola, ecc.
- un convegno capace di contenere uno svolgimento diacronico ampio: il tema della scrittura dei bambini legittima un percorso storico al di fuori della contemporaneità;
- un convegno con un campo d'indagine delimitato: il campo delle pratiche di scrittura condotte entro il periodo dell'alfabetizzazione, escludendo quindi la scrittura giovanile che presenta, in effetti, altre caratteristiche.

Ed ecco, in modo sommario, i nuclei tematici.

Partiamo da lontano

Il bambino *remoto* è raccontato, viene ricostruito, non ci è dato scorgere i suoi segni o ascoltare la sua voce. «Restano qualche parola scritta o supposta del ragazzo della Firenze del Quattrocento, i disegni e i baby talks del Delfino, i sintomi del corpo del piccolo re e degli allievi del collegio di Tournon, e soprattutto, a dimostrare la persistenza della connotazione negativa dell'infanzia, relegata nell'ordine dell'interdetto e non ammessa a quello dell'espressione (...), il suo silenzio». Così scrive Egle Becchi nella premessa a *Bambini*, una raccolta di saggi sulla storia dell'infanzia dal XII al XVIII

secolo pubblicata in «Quaderni Storici», n. 57 (dicembre 1984). In altre parole, come tutti i soggetti deboli anche i bambini, si dice, sono privi (o almeno sono stati privi) di strumenti di autoscrittura. E questo significa che allontanarsi dall'epoca dell'alfabetizzazione scolastica di massa può diventare un'impresa ardua e poco produttiva. Ma non è detto: le cose che abbiamo letto fin'ora, per quanto frammentarie, ci sono parse di grande suggestione e di grande utilità. E poi, sia pure per microsondaggi, non è possibile ignorare il lungo periodo in cui si affinano e si mettono alla prova metodi diversi di insegnamento, in cui mettono radici certi usi famigliari e scolastici della scrittura, in cui, infine, affiora la *diversità* dell'infanzia. E, ancora, c'è tutto da imparare (per un approccio alla materialità delle scritture infantili contemporanee) dai metodi di analisi dei paleografi che tirano fuori «un mondo» di senso da frammenti di testo. Certo, i molti secoli prima dell'Ottocento non costituiranno il centro del seminario, ma una sostanziosa premessa sì. Una premessa dedicata alle *scritture salvate*, nei carteggi famigliari o nei libri di famiglia, nei collegi, nelle botteghe artigiane, nelle scuole.

Il tempo dell'alfabetizzazione scolastica di massa

Diverso è il caso dell'Ottocento e più ancora del Novecento, quando l'alfabetizzazione scolastica comincia a diventare di massa.

a. Nella scuola l'educazione, più dell'istruzione, passa attraverso la scrittura (perfino la calligrafia ha una sua funzione etica).

Temi, dettati, esercizi ortografici fanno parte di un'ascesi educativa. È una scrittura dovuta, rituale, ideologica. Deve trasformare i ragazzi in buoni cittadini, buoni patrioti, cristiani devoti (è il caso del catechismo che per essere appreso passa attraverso innumerevoli forme di scrittura; o degli esercizi spirituali che lasciano in deposito riflessioni e proponimenti. La prima scrittura collettiva di don Milani è una *Vita di Gesù scritta da 23 ragazzi* della V elementare, durante le ore di catechismo, durante l'anno scolastico 1948/49).

La scrittura scolastica si estende e si moltiplica nell'occasione delle emergenze nazionali. Le guerre innanzitutto: bambini e bambine scrivono, scrivono per confermare il loro consenso e scrivono ai militari al fronte durante le due guerre mondiali (e di nuovo vengono messi a scrivere, secondo uno schema di lunga durata, durante la guerra del Golfo). E scrivono poi coltivando la memoria della guerra.

Il fascismo aumenta enormemente le occasioni di scrittura scolastica (ed extrascolastica): ancora temi, dettati, ma anche ricerche, mostre didattiche,

diari scolastici, lettere al giornalino dei balilla, lettere al Duce...

Anche i movimenti di riforma e di innovazione passano attraverso l'enfaticizzazione della pratica della scrittura, di una diversa pratica, *naturale, spontanea*, motivata dall'interesse e dal bisogno di comunicazione. Pensiamo al Tolstoj di Jasnaja Poljana; a Giuseppe Lombardo Radice e alla riforma del 1923 con l'introduzione della pratica del diario personale; a Celestin Freinet e al Movimento di Cooperazione Educativa. Ma pensiamo anche ai bambini di oggi a cui si chiede di scrivere (come un tempo forse, ma sarebbe da verificare) di sé, la propria biografia, e di scrivere racconti e fiabe (e questo diversamente da una passato anche molto recente, in cui ai bambini veniva consentito narrare solo i sogni: il mondo altrimenti doveva essere o descritto o argomentato).

Una storia della scrittura scolastica dall'Ottocento ad oggi costituirebbe un frammento non secondario di storia culturale fra tradizione e innovazione, fra conformismo e creatività. Nonché di storia della lingua, se è vero che l'italiano lo hanno fatto i maestri. Quali modelli di lingua trasmettevano?

b. Fuori dalla scuola, i bambini sono figli, apprendisti, sorvegliati, educandi, soggetti di custodia o di cura. Al di fuori di alcuni luoghi del vivere collettivo non sembra esserci infanzia e scrittura. I collegi, i corrigendi, gli istituti di ogni genere somigliano alla scuola, ma producono soprattutto una scrittura che intende (e ha qualcosa da) comunicare, spesso drammaticamente in alternativa al silenzio. Una scrittura che si formalizza in lettere alla famiglia e ai benefattori sottoposte alla censura dei sorveglianti o in bigliettiini, carichi di significati affettivi, che sfidano l'isolamento comunicativo.

Esisteva un tempo una scrittura familiare e anche un'epistolografia familiare. Nella famiglia borghese e aristocratica ci si scambiavano le lettere tra i figli e genitori. Nelle famiglie proletarie solo le letterine di Natale? E i bambini a servizio, scrivevano a casa, magari sotto la dettatura dei padroni? Come? Cosa?

c. Tra i personaggi che popolano la letteratura per l'infanzia ci sono i ragazzi, e perlopiù le ragazze, che tengono un diario. Spesso anche i ragazzi reali hanno scritto diari, e sono sollecitati a farlo. O scrivono di sé raccontando la propria storia. Per sé? Per l'insegnante? Per lo psicoterapeuta?

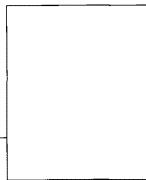
Esistono già studi e ricerche sulla scrittura biografica scolastica. Esiste altrettanto su quella non direttamente controllata dall'insegnante, gelosa di una sua propria autonomia?

Qui si aprono molte domande, anche queste segnate storicamente: come scrivono di sé, i bambini e gli adolescenti? Come ricostruiscono la propria biografia? Come emerge, nella scrittura, la differenza tra bambini e bambine?

Si ritorna alla scrittura di sé, del proprio mondo interiore, che non resta sempre confinata nelle pagine di un diario, ma arriva fino alle riviste e ai giornaletti, per comunicare, in un interessante groviglio di scrittura pubblica e privata, la *mappa* dei propri sentimenti.

Il convegno, che si terrà a Rovereto dal 9 all'11 dicembre, ha già ottenuto l'adesione di:

Emanuele Banfi, Attilio Bartoli Langeli, Egle Becchi, Pino Boero, Gian Paolo Brizzi, Clotilde Pontecorvo, Piero Lucchi, Daniele Marchesini, Claudia Salmini, Xenio Toscani, Andrea Fava, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Gaetano Bonetta, Francesco Ascoli, Lucio Fabi, Annarita Buttafuoco, Maria Bacchi, Bruna Peyrot, Marco Pluviano, Irene Guerrini, Gian Bruno Ravenni, Claudio Rosati, Daniele Foraboschi, Fabrizio Rasera, Diego Leoni, Michele Cortelazzo, Lea Melandri, Laura Mariani, Luigi Urettini, Piero Del Negro, Raul Mordenti, Quinto Antonelli, Patrizia Cordin, Lorenzo Còveri, Cristiana Solinas, Francisco M. Gimeno Blay, Jean Hébrard, Nicola De Blasi.



Le parole che escono dall'ombra

Premessa

Il tema della *scrittura bambina* allarga il campo d'indagine promosso dall'Archivio della scrittura popolare e ne approfondisce alcuni aspetti: il rapporto tra oralità e scrittura, i modi dell'alfabetizzazione, il ruolo delle istituzioni educative e scolastiche.

Prendere in considerazione la scrittura dei bambini e degli adolescenti permette di scendere nei laboratori dell'apprendimento della scrittura stessa, delle modalità d'uso e delle sue funzioni storicamente messe in atto. Significa focalizzare la scrittura come luogo privilegiato dell'impatto educativo, luogo di scambi e di tensioni, dove si confrontano modelli e competenze del tutto asimmetriche.

La scrittura dei bambini rivela intenzioni educative, spazi deputati, agenti destinatari, ideologie e, qualche volta, anche la soggettività degli scriventi. Ha a che fare, insomma, con la scuola e le sue pratiche didattiche, con la famiglia e le sue tradizioni interne, con gli eventi politici e sociali e i progetti educativi di massa.

È una scrittura perlopiù pubblica, dovuta, esposta al controllo e alla correzione degli adulti. Qualche volta viene esibita o imitata a fini diversi.

L'atto esplosivo

Di solito la scrittura s'insegna seguendo un percorso molto formale, contrassegnato da un metodo e da esercizi progressivi. Non è quasi mai, almeno a scuola, una scoperta individuale entusiasmante e gratificante. Ora gli studi della Ferreiro rivelano il lavoro cognitivo dei bambini, le loro ipotesi e le loro teorie circa la lingua scritta. Già qualcosa potevamo sapere.

Giuseppe Lombardo Radice in *Athena fanciulla* racconta di Lu (il figlio Lucio) che ruba il sapere alle sorelle maggiori, con ingordigia, con frenesia; a cinque anni entra con prepotenza e con anarchia nel mondo delle lettere. Scrive con quello che sa¹⁾.

I bambini della Montessori, in un atto *esplosivo*, scoprono che possono scrivere da soli, «vedono i compagni scrivere e ciò li spinge per imitazione a scrivere appena possono» senza possedere tutto l'alfabeto.

Scrivono per terra, sul pavimento e poi gridano: Scrivo, so scrivere!²⁾

Bal (Baloulette), la figlia di Freinet, passa più o meno spontaneamente dal disegno ai grafismi, alla riproduzione non convenzionale delle lettere alfabetiche. «Senza lezioni con la sola esperienza sensibile provocata prima di tutto dal desiderio di creazione e di potenza» giunge agli albori della scrittura consapevole³⁾. Per tentativi, per errori, per imitazione lungo un processo che ricorda l'apprendimento non formale della lingua parlata, Bal scopre che le lettere sono segni grafici dei suoni che pronuncia parlando. I segni si combinano e le parole escono dall'ombra.

Il processo penitenziale

Il bambino S. di Meneghello si deve sottomettere invece ad una serie di pratiche, insieme alienanti e penitenziali prima di giungere alla scrittura. Esse si svolgono per intero nella scuola-caserma (ricordate in *Libera nos a Malo*⁴⁾ le tre dita della maestra Prospera che calano dall'alto come una trappola mortale, gigantesche e deformi, a simulare l'impugnatura della Penna?) in cui si imparava ad usare violenza alla propria natura, e a costruirsi un'altra artificiale.

Non si trattava di imparare grafemi per i propri fonemi, ma di impastare simultaneamente una serie di grafemi e un bestiale impasto di fonemi propri e di squilibrati fonemi altrui, nel tessuto di un lessico nuovo, in parte uguale al proprio in parte alterato da imprevedibili divergenze (vaso/vaso, baso/bacio, biso/bigio, buso/buco) in parte del tutto esotico⁵⁾.

La voce e gli occhi

Insomma – scrive ancora Meneghello – ciò che impari è un trucco d'altra specie rispetto non solo a quello di dare bacini e morsi, o all'altro sensazionale di stare in piedi su due appoggi piccoli e bizzarri, ma perfino a quello di decifrare a orecchio gli squittii e gli strilli della gente, e d'interporvi i tuoi. Qui entri in una sfera diversa con una dimensione in più: tu stesso diventi un'altra persona, ti sdoppi. Emerge con caratteristiche proprie l'io scrivente, il quale ha una gamma di sentimenti e di pensieri che coincide solo in parte con quella dell'io parlante⁶⁾.

Cose simili le scrive anche Matilde Callari Galli, in *Né leggere né scrivere*, mentre il figlio di tre anni, Federico Guglielmo, si sta inventando lì accanto il nuovo gioco della scrittura: riempie il foglio di linee ondulate interrotte da punti e a capo per poi leggerle, perché ha scoperto, già prima di diventare alfabetà, che i segni tracciati su un foglio sono delle «parole catturate».

Scrivendo, ma anche parlando, si pensa alla forma stampata della lingua. E il processo del leggere e dello scrivere, acquisito automaticamente, si sovrappone inconsapevolmente al mondo dei suoni, e diventa istintivo. Parliamo sì, anche se scriviamo e leggiamo, ma parliamo come un libro stampato⁷⁾.

Una scrittura meschina

Trento, novembre 1904. Di fronte ad un pubblico di colleghe e di colleghi, un maestro parla del comporre:

Condurre i giovinetti a comporre è impresa che spaventa ogni insegnante, fonte di delusioni, di amarezze, di fatiche ineffabili. È doloroso, signori, il constatarlo: ma tutti converranno che il profitto in quest'arte è quello che più di ogni altro ci lascia insoddisfatti. Dopo tanti anni di cure coscienziose, di consumo di fiato e d'inchiostro, che cosa danno i più dei nostri scolari? Meschine cose in veste meschina. Compenso inadeguato a tante fatiche nostre e degli alunni⁸⁾.

Si scrive per imitazione, si compone per traccia, «dietro la scorta d'accenni» o per via di domande. Si scrivono lettere d'auguri, lettere di ragguaglio, lettere di preghiera, lettere di supplica, lettere di rimprovero.

«Gaetano rimprovera un amico, perché si è impossessato di un nido di uccelli»⁹⁾.

Sono tutti vittime, maestri ed alunni, della scrittura ideologica: si scrive per introiettare una morale, un punto di vista sul mondo e la vita. La scuola non insegna una tecnica ma il posto di ogni bambino nel mondo e nella storia. Con la scrittura.

Temi di composizione.

Spiegare il detto: L'asino frega l'asino. (...)

Spiegare la massima di Franklin: Fuggite i piaceri; essi vi seguiranno. (...)

Spiegare la massima: Chi frena i suoi desideri è sempre ricco. (...)

Spiegare il detto: Chi non rassetta il buchino, rassetta il bucone.

Saggio: Chi trascura un male piccolo, deve poi rimediare a un male grande.

Se non si spegne a tempo una favilla, s'ha da estinguere un incendio; e per un chiodo si perde un ferro, e per un ferro il cavallo; per una tegola, non rimessa a tempo, si perde il tetto. Chi non frena un cattivo istinto deve far fronte all'abitudine: chi lascia un filo di gramigna, ha da estirparne un campo intero. Ai piccoli mali siano pronti i rimedi¹⁰⁾.

I ragazzi di campagna devono imparare da noi a scrivere o noi da loro?

Anche a Tolstoj, nella sua scuola di Jasnaja Poljana, piace assegnare temi del genere. Un giorno legge in una raccolta di proverbi un detto che suscita nella sua fantasia l'immagine di personaggi tipici del popolo: «Nutre con il cucchiaino e punge l'occhio con uno stelo.»

Così incomincia a fornire ai ragazzi una traccia: immaginate che un contadino si sia preso in casa un mendicante e abbia poi incominciato a rinfacciargli il pane che gli dava...

Ma gli scolari si ribellano: come si fa a scriverlo? E sentono il compito come superiore alle loro forze. Che lo scriva il maestro! E Tolstoj incomincia a scrivere il racconto, ma subito si accorge di quanto è artificioso, falso, affettato. Accetta il parere e i suggerimenti degli scolari. Da scrittore diventa lo scriba: si crea un processo creativo e il compito, privato del peso della trascrizione, diventa leggero ed affascinante. C'è chi vede i particolari, chi descrive i personaggi, chi anticipa l'azione. Nessuno sente più la fame e la stanchezza.

Ad un certo punto Tolstoj si ritrae, non ne può più, l'esposizione a quella forza creativa gli dà la vertigine:

Avevo la vaga sensazione di aver compiuto un delitto, come se avessi spiato attraverso un'arnia il lavoro delle api, che deve restare nascosto agli sguardi dei mortali. Mi sembrava di aver contaminato l'anima pura e inviolata di un contadinello. Mi venne da pensare a quei bambini indotti da vecchi oziosi e corrotti a compiere oscenità e a rappresentare scene lascive per ravvivare la loro stanca e logora fantasia. Allo stesso tempo, tuttavia, ero felice, come deve essere felice colui che è riuscito a vedere ciò che nessuno ha mai visto prima¹¹⁾.

Manine che scrivono

Agli appuntamenti con la Storia, la scrittura dei bambini non manca mai. Durante la Grande Guerra, l'infanzia viene arruolata non solo sul «Corriere

dei piccoli». Le scuole devono corrispondere con il fronte, ad incoraggiare, a sollecitare. Lettere che si stampano e circolano e vengono riprodotte sui giornali, a far pesare tutto l'immaginario familiare.

Cari soldatini buoni – scrivono da Monza, il 27 marzo 1918, le bambine della II classe elementare ai soldati della Brigata Pisa – la nostra signora Maestra ci ha detto che voi siete alla fronte per noi che siamo piccini e non sappiamo difenderci. Lei ci ha detto che mentre voi combattete nessuno ci farà del male. Nessuno ci taglierà le manine come ai bimbi del Belgio; e con queste manine, che col vostro sangue salvate, noi vi scriviamo per mandarvi i nostri auguri e i nostri baci¹²⁾.

Altre manine che scrivono

Di nuovo pochi mesi fa, si è tornati a mobilitare l'infanzia. Contro la guerra, per la pace. E di nuovo i temi dei bambini hanno preso a circolare, ad essere stampati sui giornali, decine, centinaia di testi. Cos'era successo? La scrittura come terapia della paura, sfogo liberatorio, come hanno subito facilmente sostenuto i giornalisti? O di nuovo si è messa in moto la malafede di una scuola che di fronte alla reale angoscia dei bambini, alla declamazione del pericolo, alla sua amplificazione, alla propalazione di notizie false e allarmanti, risponde con l'esibizione sfacciata della scrittura?

Caro Bush e Saddam, presto fate finire la guerra. Perché tu Saddam e tu Bush non siete come tutti i papà del mondo che amano i loro bambini?¹³⁾

La pratica dell'anniversario

Negli anni venti e trenta, la Grande Guerra diviene l'evento privilegiato nel processo rimemorativo del fascismo. Sugli spazi bianchi dell'aula vengono a depositarsi targhe, lapidi, quadri e su quelli altrettanto bianchi dei quaderni i diari dei bambini:

Oggi il signor maestro con una certa solennità ha dato alla nostra aula il nome del tenente colonnello Guido Menzinger, morto in guerra il 20 maggio 1916, e che per il suo valore, ha meritato la medaglia d'oro. Ci ha anche letto la bellissima motivazione... Anche noi piccoli sapremo un giorno, se occorre, sacrificare la nostra vita per la salvezza della Patria e per tenere alto il nome dei Savoia¹⁴⁾.

Eccoli trasformati, i diari, da strumenti vitali per osservare se stessi nel mondo, a veicoli di stereotipi e di parole d'ordine. Dopo i diari le lettere. Le lettere alle vedove e alle madri dei martiri, come Fabio Filzi. In occasione di feste civili o religiose, i bambini di varie zone d'Italia scrivono a Mamma Filzi. Scrivono anche i bambini istriani che cercano di filtrare nel loro italiano stentato il patriottismo richiesto.

Io volarei conoscerla. Mamma Filzi. Io amerò la patria. Italiana. Io combatterò per. L'Italia. Tanti saluti ha Mamma Filzi. Io morire per l'Italia magari sulla forca come Fabbio Filzi. Milanovich.

Per fortuna che poi ci sono sempre le bambine svagate che salvano l'infanzia e la scrittura:

Povera mammina buona. Io porto i fiori oggi, e sono belli porto le rose e anche i garofani, ne porto tanti fiori, un mazzo di fiori proprio belli, no le rose matte ma quelle belle, le rose matte no. Tanti baci. Giuseppina Moleri, 15 giugno 1932¹⁵⁾.

La riforma

Con la riforma del 1923 la pratica del diario entra legalmente nella scuola. Voluta da Giuseppe Radice, la scrittura autobiografica offre finalmente o potrebbe offrire la possibilità di una scrittura più motivata e non ideologica.

Si tratta di dar credito ai bambini. E in *Athena fanciulla*, Lombardo Radice mette in mostra, con scrupolo filologico, alcuni splendidi risultati: i quaderni dei bambini della Montesca, i diari ticinesi di Muzzano e Pila, le voci provenienti dalla scuola «Rinnovata» di Milano e quelle assai diverse che provengono dalle campagne romane.

Conservano le tracce delle sue lezioni di didattica: l'osservazione diretta e attenta della natura, la sensibilità sociolinguistica, l'uso creativo dell'errore...

Poi come si sa, intorno alla riforma si formò ben presto il deserto. Ci rimangono le testimonianze esemplari, vere isole di resistenza. A San Gersolè, la maestra Maltoni spalanca le porte e le finestre della scuola sulla vita e sul mondo.

E io scopersi – scriverà molti anni dopo – quanto grandi e ricchi fossero il mondo e la vita e seppi anche quante cose dovessi io imparare dai fanciulli per diventare loro maestra¹⁶⁾.

La tipografia

Intanto in Francia Freinet mette al centro della sua scuola la scrittura del bambino, liberata da ogni funzione ideologica, sgravata da ogni incarico scolastico. La tipografia, installata nella classe, si incarica di immettere nel circuito comunicativo «naturale», cioè concreto, sociale che si estende di là dei muri della scuola, i testi dei bambini.

Scrivono Freinet nel 1929:

La tipografia a scuola ha un fondamento psicologico e pedagogico (...) sicuro e permanente: l'espressione e la vita infantile.

Il bambino si stanca forse di esteriorizzare, mediante il linguaggio, tutto il suo intimo essere? Si stanca forse di più di esprimersi col disegno, quando può farlo liberamente? Avviene lo stesso con l'espressione manoscritta. Ma non può esservi espressione senza interlocutori più o meno immaginari. E poiché nella scuola, nella scuola tradizionale, la composizione era destinata solo alla correzione ed alla censura da parte del maestro, restando così un compito scolastico, essa non poteva essere un mezzo di espressione.

Il bambino scrive ora per essere letto – dall'educatore e dai compagni – infine, per essere stampato, perché il suo testo, così reso perenne, sia egualmente conosciuto dai corrispondenti vicini e lontani che lo leggeranno¹⁷⁾.

La storia e le stagioni

Che scrivono i bambini nei loro testi liberi?

Traducono in lingua scritta le esperienze minute, episodi di vita vissuta, fornendo un'infinità di dati quantitativi: pesi, misure, distanze, nomi propri. Sembra una scrittura caratterizzata dallo spazio e dal tempo. «Chi scrive – cito Gian Paolo Caprettini che si riferisce ai diari di San Gersolè – sente di trovarsi in condizioni assolutamente individuali in modo tale che la conoscenza del mondo venga affidata alla sua particolare e propria iniziativa, di cui è chiamato a rendere conto»¹⁸⁾.

E pure c'è anche un andamento ciclico, stagionale, nella scelta dei temi, più legato ai bisogni affettivi ed emozionali.

Fernand Oury nota, dal 1949 al 1954, una certa regolarità nella selezione degli argomenti, da parte dei bambini di 9 anni.

Ottobre: ricordi delle vacanze e temi banali. Novembre: tentativi, fallimenti e punizioni. I bambini rievocano episodi infelici.

Dicembre (Natale): «La morte del babbo». Sono testi aggressivi in cui il maestro è distrutto in mille modi diversi.

Febbraio: carnevale e sogni.

Spesso in febbraio – scrive Oury – ho dovuto intervenire perché il giornale non si trasformasse in un elenco di sogni o di favole più o meno surrealistiche. Colpa della monotonia invernale in un quartiere di periferia, difficoltà di uscire per le inchieste, carenza di contributi esterni? La classe lavora ma sogna molto. E guarda caso è proprio alla fine dell'inverno che si celebrano mascherate e cerimonie insieme buffe e propiziatricie. Mi sembra che si assista in quel periodo proprio ad una liquidazione dei drammi del precedente solstizio¹⁹⁾.

Primavera: desideri di fuga e tentativi poetici.

Oury non tira conclusioni, mette in fila una serie di interpretazioni possibili (psicoanalitiche, sociologiche, evolutive, cosmiche) invitando, non solo i maestri, ad analizzare criticamente i testi dei bambini, ritenendo «che un'analisi dei testi scritti liberamente dagli allievi, che uno studio critico delle condizioni in cui sono stati elaborati (la selezione soprattutto incosciente, i suggerimenti esercitati dal maestro devono essere chiariti) potrebbero indirizzare le ricerche in modo interessante»²⁰⁾.

Il giornalino scolastico

Agli inizi degli anni cinquanta le tecniche e le idee di Freinet approdano anche in Italia. Nasce la CTS (Cooperativa della Tipografia a Scuola) che si trasforma nel '55 nell'MCE (Movimento di Cooperazione Educativa). Cominciano a comparire i giornali scolastici: dapprima come semplici raccolte di testi liberi, ma successivamente sempre più spesso come strumento ed esito di una didattica alternativa.

Raccolgono le trascrizioni delle discussioni svolte in classe, resoconti di ricerche d'ambiente e scientifiche, interviste, racconti, inchieste, tabelle, grafici. La scrittura dei bambini si movimenta, si articola per generi, per sottocodici, per registri: oltre a narrare, i bambini espongono, descrivono, argomentano. Alla fine degli anni settanta, per quanto si fosse trattato di merce deperibile e semiclandestina, si potevano contare 1500 testate diverse²¹⁾.

La città e la campagna

Mario Lodi diventa all'inizio degli anni settanta il punto di riferimento dell'MCE. Insegna a Vho di Piadena. Come Freinet insegna in campagna. È

importante questa precisazione geografica? Roberto Maragliano, nella postfazione al *Piano di Lavoro di un maestro* di Alfredo Rasori, accenna al carattere

emblematico del maestro di montagna o di campagna, visto come pastore laico di una piccola comunità autonoma continuamente attaccata dai modelli della falsa civiltà urbana ma sempre in grado di trovare nell'immediatezza dei rapporti tra gli uomini e con la natura le risorse per contrastare questa aggressione.

Non è un caso che abbondino ancor oggi le testimonianze dei maestri di campagna e siano così rare quelle dei maestri di città: le ragioni stanno probabilmente nella difficoltà di prender le distanze dal modello culturale che la scuola del popolo di impianto liberale ha delineato e imposto e che né il fascismo né trent'anni di repubblica hanno saputo mettere in crisi²²⁾.

Eppure le scritture esemplari vengono da lì, dal Vho, da Barbiana, dall'Appennino. Dalle città provengono per lo più scritture segnate socialmente che evidenziano anche graficamente il disagio:

Questa struttura sociale disgregata e in cerca di un assetto stabile si riflette nel linguaggio: messi da parte i dialetti ci si arrampica faticosamente lungo le strutture dell'italiano che restano largamente esterne, non possedute...²³⁾.

Così, succede che le raccolte dei testi dei bambini di città diventano consapevolmente atti di contestazione, esibizione dolente di una in-competenza comunicativa.

Ancora sui giornalini

Dall'enorme congerie di giornalini, di cui non sappiamo quasi nulla, è venuto fuori, per merito ancora di Mario Lodi, «Il giornale dei bambini», un giornale politico, come Lodi lo definisce, perché dà voce ai bambini che non godono di alcun diritto.

«Il giornale dei bambini» mi ricorda, ma il riferimento è senz'altro paradossale, «Il balilla del Trentino», un giornalino per i bambini e dei bambini che si pubblicò tra il '29 e il '31, e cioè in una galassia ben diversa. Animato da un gruppo di maestri legati all'attivismo e diretto da Giuseppe Giovanazzi, discepolo di Lombardo Radice, il giornalino ospitava oltre alla roboante propaganda del regime decine di testi di bambini: pagine di diario, studi d'ambiente, fiabe e leggende, esperimenti, osservazioni, resoconti di lezioni e di letture. Anche qui ritornano i sogni, il sogno di un drago.

Mi sognai che io e mia sorella andavamo giù per una stradicciola, e abbiamo visto un lume e noi correvamo per raggiungerlo. Quando siamo stati vicini abbiamo visto che era un drago. Il drago si gettò a terra e noi siamo passate pianino perché non sentisse. Siamo arrivate in una stradicciola e siamo entrate in una casuccia. E abbiamo guardato se veniva. E il drago veniva e noi siamo passate giù. E siamo andate dentro per un cancello e ci siamo nascoste.

È un testo interessante, da un punto di vista linguistico in bilico tra il lessico toscaneggiante e il parlato dialettale. Ma il drago ci interessa di più: qui rimanda alle fiabe, ad un immaginario tradizionale, al drago delle sette teste.

In tutti e due i giornalini la scrittura dei bambini è organizzata scolasticamente: scrivono e si firmano quasi sempre in quanto scolari, non bambini.

Luoghi

La scuola è allora l'unico luogo della scrittura dei bambini.

Forse ne esistono altri, ma somigliano terribilmente all'istituzione scolastica: i carceri minorili, le case di correzione, i collegi. Istituzioni totali in cui la comunicazione orale è impedita o fortemente limitata e che viceversa favoriscono un uso pubblico e privato della scrittura. Nel libro di Annarita Buttafuoco sulle Mariuccine²⁴⁾ è largamente documentato, per i primi decenni del secolo, questo duplice uso della scrittura: la corrispondenza ammessa, sottoposta a censura, e quella sotterranea che si svolgeva tra le bambine e le ragazze dell'Asilo. Era questa una scrittura-dono, del tutto gratuita, messa in atto tra mille difficoltà, solo per il piacere dell'altra e di se stessa.

Cara Olga, ti scrivo questa letterona perché io devo farti il bambino domenica. Sai che io t'amo, noi due siamo già amiche affezionate.

Io cercherò di aiutarti nelle cose che non puoi fare da sola.

Io pregherò per te e per la tua famiglia e i tuoi parenti cara.

Io sarò il tuo Angelo custode. Questa lettera che la tua amica ti ha scritto devi tenerla di memoria. Noi due ci ameremo sempre da che siamo in un Asilo cara²⁵⁾.

Babbo Natale

L'ultimo libro della scrittura bambina è stato stampato solo poche settimane fa; si intitola *Caro Babbo Natale non fare come l'anno scorso*²⁶⁾. Raccoglie

cento lettere di bambini spedite a Babbo Natale, fidando nella bontà del mondo. Non provo neppure a commentare l'operazione. A pagina 15 trovo però una nuova, moderna, terrificante cosmografia infantile, descritta con la stessa puntigliosa precisione con cui i bambini di San Gersolè descrivevano la natura o il lavoro dei campi o una gara ciclistica.

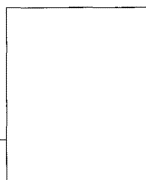
Caro Babbo Natale, io vorrei solo alcune cose:

Barbie, Bella Ballerina, Segreta, Piccola mia bici non la carrozza, cipollina, bambola parlante, flotta navale, il corpo umano, sapientone, due nouvelle cousine completi, videoregistratore Vhf con la cassetta vuota, Baby mia, un pony finto, compiuter Olivetti, Operiamo, delle buste da lettera di Barbie e i fogli di Barbie, le schicchere, Alice che illumina, quella bambola morbida, un costume da ledi oscar, Birimba due con la carrozza e la culla e infine la doccia. Monopoli, gira la moda, l'isola del fuoco, i trucchi veri, il camper di Barbie, la chitarra col microfono a corrente, macchina da scrivere con i fogli rosa, bianchi, gialli, blu, verdi, il cavallo di Barbie, uno zainetto per le gite, un vestito e le scarpe vere da ballerina, polistir, un vestito e le scarpe a tacco da sposa bianco.

NOTE

- 1) G. Lombardo Radice, *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1925, pp. 124-140.
- 2) M. Montessori, *Educazione alla libertà*, Laterza, Bari 1986, pp. 97-98.
- 3) C. Freinet, *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 102.
- 4) L. Meneghello, *Libera nos a Malo*, Mondadori, Milano 1986, pp. 16-17.
- 5) L. Meneghello, *Jura. Ricerche sulla natura delle forme scritte*, Garzanti, Milano 1987, pp. 28-29.
- 6) *Ibidem*, p. 24.
- 7) G. Harrison, M. Callari Galli, *Né leggere né scrivere*, Feltrinelli, Milano 1976, p. 29.
- 8) F. Mosna, *Compito dell'insegnamento della lingua. Comporre*, «Il Didascalico», 5 settembre 1905, p. 435.
- 9) «Il Didascalico», 21 giugno 1900, p. 361.
- 10) «Il Didascalico», 7 giugno 1900, p. 341.
- 11) L. Tolstoj, *Quale scuola? La nascita della pedagogia antiautoritaria nell'esperimento di Jasnaja Poljana*, Emme Edizioni, Milano 1975, p. 128.
- 12) Cfr. la documentazione esistente presso l'Archivio del Museo della Guerra di Rovereto.
- 13) Cfr. la raccolta di temi, a cura di Sandra Rizza, pubblicata in «Segno», nn. 121/122 (gennaio-febbraio 1991).
- 14) Questo ed altri diari scolastici sono citati da Andrea Fava nel suo *La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, «Materiali di lavoro», nn. 3/4, 1986.
- 15) Cfr. le lettere depositate presso l'Archivio del Museo della Guerra di Rovereto.
- 16) M. Maltoni, *Esperienze ed espressione a*

- San Gersolè*, La Scuola, Brescia 1964.
- 17) Cit. in A. Pettini, *Celestin Freinet e le sue tecniche*, La Nuova Italia, Firenze 1968, p. 62.
- 18) G. P. Caprettini, *Diario di una cosmografia infantile. Considerazioni sulla rappresentazione narrativa dell'esperienza*, in *Le forme del diario*, «Quaderni di retorica e poetica», n. 2, 1985, p. 176.
- 19) A. Vazquez, F. Oury, *Memorie di un asino*, Emme Edizioni, Milano 1976, pp. 152-153.
- 20) *Ibidem*, p. 159.
- 21) Cfr. E. Detti, M. Di Rienzo, T. Vergalli, *Il giornalino scolastico in Italia*, Giunti e Lisciani, Teramo 1982.
- 22) R. Maragliano, *Postfazione* ad A. Rasori, *Piano di Lavoro di un maestro*, Pratiche, Parma 1978, p. 110.
- 23) T. De Mauro, *Il linguaggio a Montecucco*, prefazione a L. Migliorini, *Cancelati dalla dottrina*, Bompiani, Milano 1975, p. XIX.
- 24) A. Buttafuoco, *Le Mariuccine. Storia di un'istituzione laica: l'Asilo Mariuccia*, Angeli, Milano 1988.
- 25) *Ibidem*, p. 345. «Fare il bambino» significa, in molte culture regionali, fare il regalo di Natale.
- 26) F. Lamberti Zanardi, B. Schisa, *Caro Babbo Natale non fare come l'anno scorso*, Mondadori, Milano 1991. Naturalmente si trattava dell'ultimo libro uscito nel 1991. Il '92 ne ha portati poi molti altri.



I documenti della scrittura infantile in Francia

Dal sedicesimo secolo alla Rivoluzione Francese

Lavorare sulla scrittura infantile o giovanile è per uno storico una delle ricerche più difficili che esistano, poiché, non appena questi voglia risalire il corso dei secoli, i documenti diventano sempre più rari. Per non dare che un esempio, si è potuto stimare in quattrocento milioni il numero di elaborati che sono stati verosimilmente redatti nella sola classe di retorica tra il 1600 e il 1850: su un numero così grande ne resta fortunatamente qualcuno, ma nessuna serie completa. Senza dubbio non esiste nessun altro campo della storia in cui il tasso di conservazione di una produzione scritta tanto considerevole sia così basso¹⁾. Naturalmente, è sempre possibile arrangiarsi e usare ogni tipo di informazioni *indirette* che possono darci le memorie o le autobiografie. Ma, fino ad un'epoca recente, le memorie sono state in qualche modo appannaggio di categorie sociali privilegiate che intrattenevano con la scrittura rapporti di intimità quotidiana: il rango occupato nel mondo o la carica al servizio dei Grandi o del Principe giustificavano l'impresa di autoglorificazione, generalmente scritta alla sera di una vita densa di incontri e di avvenimenti. L'autobiografia si generalizza entro strati più larghi della popolazione solo quando la scrittura vi è già penetrata largamente, cioè nel diciannovesimo secolo. Ma anche qui il racconto dedicato agli anni d'infanzia non si sofferma necessariamente sulle modalità di apprendimento della lettura e della scrittura, che spesso è dato come cosa che va da sé: «Non so come ho imparato a leggere: mi sembra di averlo sempre saputo», scrive per esempio Jean-Jacques Rousseau nel libro I del manoscritto di Neuchâtel delle *Confessioni*. Perché le autobiografie si soffermino su questo momento del passaggio, del primo processo di appropriazione della scrittura, bisogna che nello scrittore ci sia la consapevolezza di un'educazione autodidattica, come nel caso, per esempio, di Valentin Jamerey-Duval, il piccolo contadino uscito da una comunità di analfabeti dell'Yonne, paese di Arthenay, e diventato bibliotecario dell'impe-

ratore Francesco d'Asburgo-Lorena a Vienna²⁾.

Possiamo anche fare ricorso ai documenti normativi (*ratio studiorum*, regolamenti e programmi delle scuole ai loro diversi livelli, ecc.) che possono permetterci di cogliere gli obiettivi fissati dalle diverse autorità (religiose, municipali, statali) per l'avanzamento dei bambini nella scrittura lungo la loro scolarità. Ma conosciamo bene lo scarto che può esistere tra norme emanate, obiettivi proclamati e una normalità quotidiana molto meno gloriosa: l'analisi in serie di tali testi autorizza, da sola, qualche supposizione, poiché la ripetizione regolare di certe regole o la loro deviazione lasciano indovinare che gli imperativi stabiliti non sono stati raggiunti. Resta il fatto che l'espressione infantile, anche in questo caso, ci rimane perfettamente sconosciuta.

Non mi soffermerò qui su quello straordinario documento costituito dal *Diario* di Jean Héroard, medico del delfino Luigi, figlio del re di Francia Enrico IV e futuro Luigi XIII. Con l'edizione curata recentemente da Madeleine Foisil³⁾, nel bel libro pubblicato sotto la direzione di Egle Becchi⁴⁾, possiamo seguire giorno dopo giorno come si struttura la personalità del bambino-re, analizzare la sua integrazione nel microcosmo costituito dalla corte del castello di Saint-Germain-en-Laye, cogliere i primi contatti con le illustrazioni dei libri, così come il senso che egli dà ai suoi primi disegni amorevolmente conservati e integrati da Jean Héroard nel testo da lui consacrato all'augusto paziente che gli è stato affidato. È chiaro che documenti così ricchi e suscettibili di interpretazioni multiple sono eccezionali, benché diari che riportano in maniera dettagliata l'educazione dei principi nelle famiglie regnanti siano esistiti⁵⁾ e meritino una ricerca sistematica. Ma non appena cerchiamo, per i periodi antichi, tracce *dirette* di una scrittura infantile, ci troviamo automaticamente ridotti a lavorare su famiglie che appartengono alle *élites* aristocratiche o borghesi: è d'obbligo quindi riconoscere che i nostri campioni si trovano per definizione collocati socialmente, cosa che limita la loro rappresentatività a livello dell'insieme di una società, ma non toglie tuttavia il loro interesse nella nostra prospettiva di oggi.

Trattandosi del diciassettesimo e del diciottesimo secolo, i documenti di cui disponiamo appartengono infatti a tre categorie diverse. In primo luogo possono essere compiti prodotti sia nel rapporto individuale quotidiano con il precettore sia nella classe del collegio: così, disponiamo di quaderni di scrittura o di composizioni letterarie di differenti principi della famiglia reale, che si tratti per esempio del duca di Bourgogne, nipotino di Luigi XIV, il cui precettore è Fénelon⁶⁾, o dei principi di Condé nel corso del diciottesimo secolo⁷⁾. Quanto ai compiti degli allievi dei collegi dell'Ancien Régime, questi sono estremamente rari, poiché a tali produzioni scolastiche si negava

qualsiasi reale valore letterario o storico. È solo per caso che questo tipo di documenti è stato conservato: dobbiamo al padre Hardouin, bibliotecario del collegio Louis-le-Grand, la conservazione di copie di temi, versioni e versi latini prodotti tra il 1718 e il 1720 da allievi di quinta, quarta e terza di quel collegio; e questo semplicemente perché il padre gesuita, avendo bisogno di carta per scrivere i suoi dotti trattati, aveva sollecitato i giovani reggenti a fornirgliene; egli scrisse dunque sul *verso* delle copie il suo testo erudito che diventò per i bibliotecari della Biblioteca Nazionale di Parigi il *recto* che giustificava la conservazione della raccolta⁸⁾.

Il secondo tipo di scrittura infantile reperibile per i periodi antichi è costituito dalle corrispondenze tra genitori e ragazzi. Queste sono diventate una pratica corrente nei pensionati che si sviluppano a partire dalla fine del diciassettesimo secolo: la lettera mensile indirizzata ai genitori, senza dubbio sotto l'incitamento vigile dei prefetti di pensionato, fa parte integrante dell'educazione delle *élites* e i libri contabili che registrano le spese di spedizione sul conto di ogni pensionante – ricordiamo che il costo del trasporto postale è pagato all'arrivo – mostrano che l'interesse dei genitori per il destino della loro progenie aumenta mano a mano che si avvicina il loro ingresso nella vita attiva⁹⁾. Il problema qui è che se è possibile ritrovare corrispondenze tra genitori e superiori di collegi – benché anche queste non siano legione –, è molto più difficile disporre dei testi infantili veri e propri. Talvolta possiamo ricostruirne il tenore a partire da quello che ne dicono i genitori al superiore del collegio; talvolta anche il testo infantile è stato intercettato prima del suo invio o rimandato indietro dai genitori al superiore al fine di un'ammonizione morale. Così il piccolo Chaignet, figlio di un negoziante della piazza Saint-George a Lyon e pensionante presso il collegio della Trinità della stessa città, ha scritto ai genitori una lettera così concepita:*

Mio caro papà e cara mamma,
vi scrivo con il più vivo dolore. È che non posso restare in questa casa e che il denaro che voi spendete per me è inutile. Perché vi confesso che non ho nessun gusto per il latino e vi prego di dire al coriere di riportarmi da voi. Non posso restare qui. Batetemi fatemi tutto quello che volete io non posso restare qui così vi prego di grazia di risparmiarmi la pena di vedermi cacciato vergognosamente dal collegio mandatemi a prendere per favore addio mio buon papà e mia buona mamma vi abbraccio con tutto il cuore
Vostro umilissimo e obbedientissimo servitore e figlio Chaignet¹⁰⁾

* N.d.T.: Con una certa libertà abbiamo cercato di rendere in traduzione la lingua e le anomalie grafiche dell'originale, che riportiamo a nota 10 (per la lettera che segue, analogamente, v. nota 11).

Dobbiamo la conoscenza di questa missiva alla disperazione che ha colto il padre nel riceverla: l'ha immediatamente rispedita all'economo del collegio perché esercitasse per delega l'autorità paterna nei confronti del piccolo ribelle:

Signore,

Vista la lettera del mio disgraziato che o lonore di rispedirvi con cuesta credo di non potermi dispensare di esservi importuno. Ma poiché voi mavete senpre dato prove del vostro attaccamento spero coggi vorete ancora rendermi un servizio. in tute le mie precedenti vi o ceduto il mio posto e vi o pregato di servirvi di tuta la mia autorita verso mio filio. vi prego Signore vista la lettera che giustifica la sua cattiva condotta e la lettera che padre Gaudard mi a scritto il 10 8bre scorso di fare quello che giudicerete in proposito poiche io non posso nemmeno andarci visto che sono indisposto da qualche tempo bisogna credere che io sia un padre davvero sfortunato ero sodisfatto daverere avuto la fortuna di riusire a mettere il piccolo disgraziato fin da piccolo nella vostra casa per la sua educazione oggi tute le mie speranze sono perdute in fondo è la sorte dei padre infelici tenete dunque Signore il mio posto e fate oggi quello che fareste voi stesso io sono suo padre e così sono piu obbligato a soportare tuti questi difetti se voi non vedete nesun modo potrete incaricarne Lavoline latore della presente mille scuse di tute le pene che vi do pregandovi di credermi con la piu viva riconoscenza con la quale sono

Signore Vostro umilissimo e obedientissimo servitore S Chaignet¹¹⁾

È raro infatti trovare negli archivi dei collegi le lettere dei ragazzi stessi, salvo quando, dopo la loro uscita dall'istituto scolastico, hanno sentito il bisogno di mantenere contatti con il loro vecchio superiore. È negli archivi familiari – che siano stati versati in fondi pubblici o che siano ancora conservati dai discendenti – che possiamo sperare di trovare le testimonianze di questo ingresso nella scrittura. Anche qui il privilegio appartiene agli ambienti aristocratici in cui l'abitudine di archiviare le carte di famiglia, generazione dopo generazione, è antica. Recenti articoli hanno dimostrato che questo tipo di fonte è uno dei più preziosi per permetterci di cogliere dall'interno il sentimento familiare e le preoccupazioni educative che genitori e figli condividono¹²⁾. Naturalmente converrebbe costituire delle serie per cogliere le inflessioni e le metamorfosi del sentimento familiare, secondo le epoche, i paesi, le categorie sociali. Ma, per fare solo un esempio, la pratica della *peregrinatio academica* e del *Grand Tour* ha comportato molto presto lo sviluppo di una corrispondenza tra i giovani (ad essere precisi, non si tratta più di bambini, ma di adolescenti o di giovani adulti) e la loro famiglia e questo rapporto regolare intrattenuto con i genitori costituisce a nostro avviso una testimonianza insostituibile. Sono esistite anche corrispondenze tra allie-

vi degli stessi colleghi o tra studenti delle stesse università: spesso è qui che si sono allacciati rapporti tra gli umanisti o i membri della «Repubblica delle Lettere», e una ricerca sistematica in questa direzione non sarebbe senza interesse. Ne è un esempio la lettera che Bernard-Félix Bouriat, studente in medicina a Montpellier, scrisse al suo compagno Marie-Félix Faulcon, rientrato a Poitiers:

Con tutto il dispiacere possibile amico mio vedo che tu mi dimentichi completamente; ecco il settimo mese che conto dalla tua ultima lettera, e non c'è stato carnevale da allora. Tu trascuri molto in fretta una relazione che ha almeno diciassette anni, segui i piaceri del momento, e non ti ricordi più i tuoi primi anni, tempo in cui eravamo inseparabili, i nostri dolori erano comuni come i nostri piaceri, in cui saremmo morti l'uno per l'altro: questo sentimento era infantile mi dirai forse, ma o la convenienza di carattere o l'abitudine ne fece una virtù che noi abbiamo coltivato in seguito per molto tempo; non c'è che il mio allontanamento che invece di stringere ancor più i legami che ci univano li scioglia e rischi di romperli forse mio malgrado, questa è la mia paura. Nell'ultima lettera mi informi di essere innamorato, non te ne farò certo una colpa a patto che il tuo amore sia esente da ogni forma di amor proprio o di orgoglio, incostanza e che non ti faccia dimenticare gli amici, perché è possibilissimo nutrire i tuoi sentimenti amorosi senza togliere nulla a quelli dell'amicizia: così mio caro amico non abbandonare il compagno della tua infanzia, ripagalo perché lui ti vuol bene sinceramente. Il tuo silenzio mi affligge a tal punto che non posso dirti niente di gaio, perché non so ridere mentre piango. Addio stai bene, credi ai sentimenti con i quali io sarò per tutta la vita il tuo devotissimo servitore. Rispondi al più presto Bouriat¹³⁾

L'ultimo tipo di documenti di cui disponiamo per cogliere una scrittura infantile è più diretto: si tratta della corrispondenza tenuta tra i genitori e il governante o il precettore del bambino (o, nel caso in cui il bambino vada al collegio, tra i genitori e il superiore e i reggenti del collegio). Questa permette spesso di conoscere le tappe e gli obiettivi stabiliti dei diversi studi, la loro riuscita e i loro fallimenti, e a volte di distinguere meglio quello che c'è di personale nelle lettere infantili da quello che è dettato direttamente dai pedagoghi. Anche qui, è soprattutto negli archivi familiari che bisogna andare a cercare le tracce dei percorsi educativi¹⁴⁾.

Dopo il diciannovesimo secolo

Molti sono i motivi della moltiplicazione dei documenti che possiamo usare per ritrovare le tracce della scrittura infantile. Per prima cosa, per la

generalizzazione della scuola primaria, e poi per il suo carattere obbligatorio, tutta una popolazione entra nella scrittura: passiamo da una società ad alfabetizzazione ristretta ad una società ad alfabetizzazione generalizzata. Conviene aggiungere che, per la fortissima carica ideologica che ha circondato in Francia la lotta intorno alla scuola primaria, laica e obbligatoria dagli anni che hanno seguito la disfatta del 1871 ad opera della Germania fino al 1914, l'allargamento dell'istruzione si è trovato fortemente legato, nei manuali scolastici come nell'insegnamento degli istitutori stessi, ad una difesa delle istituzioni repubblicane e allo sviluppo di un sentimento patriottico: senza alcun dubbio, la «sacralizzazione» della scuola primaria ha contribuito ad una maggiore conservazione delle produzioni scolastiche stesse, almeno negli ambienti per i quali il passaggio nella scuola ha rappresentato se non un'ascesa sociale, almeno una sicurezza di fronte alla minaccia di perdita di stato nella scala della stima sociale. Inoltre, le pratiche stesse della scuola primaria sviluppano ormai tutta una serie di esercizi scritti nei quaderni, cosa che non accadeva nella scuola elementare dell'Ancien Régime. Il corpo degli insegnanti (primari e secondari) si professionalizza e riceve una formazione specifica per il futuro mestiere (scuole di istitutori, Scuola Normale Superiore). Un corpo ispettivo particolarmente efficiente è incaricato di verificare l'applicazione delle direttive ministeriali e rettoriali. Infine, *last but not least*, il diciannovesimo secolo vede svilupparsi, in particolare nelle donne della borghesia, una pratica regolare di decifrazione dell'io attraverso la redazione di diari intimi, spesso cominciati molto presto.

Per descrivere i documenti della scrittura infantile che possono essere utilizzati, noi qui ci fonderemo principalmente sugli archivi conservati al Museo Nazionale dell'Educazione, consultabili nei depositi situati a Mont-Saint-Aignan, presso Rouen¹⁵⁾, e cercheremo di presentare in modo ordinato i differenti tipi di documenti che possono apportare elementi sulla scrittura dell'infanzia.

a) I compiti degli scolari

La parte più voluminosa di questi archivi è costituita principalmente dai compiti di scolari di tutti i livelli. Questa serie comprende in totale più di 7000 quaderni o copie manoscritte (cioè un totale di più di 55 metri lineari di documenti). Comincia a partire dal diciottesimo secolo con dei bellissimi esemplari di quaderni di calligrafia e di aritmetica (insegnamento privato di tipo professionale che era impartito da un corpo di mestiere specifico, i maestri-scrivani e i maestri-aritmetici)¹⁶⁾. Ma le sottoserie più omogenee riguardano il diciannovesimo secolo¹⁷⁾. Per quanto concerne la scuola prima-

ria, disponiamo di un buon numero di campioni di quaderni che si dispiegano senza soluzione di continuità dal 1860 ai nostri giorni: quaderni di compiti del giorno o della sera (separati o uniti), quaderni riservati ad una disciplina particolare (scrittura per le classi inferiori, calcolo, storia, geografia, lezioni di cose, morale, redazioni per le classi superiori), più raramente quaderni di correzioni di compiti. A partire dalla circolare 4 del 13 gennaio 1895, conviene aggiungere a questi i quaderni di «rotazione» (così denominati perché erano tenuti ogni giorno da un ragazzo diverso che, a turno, vi segnava con la sua scrittura più curata la cronaca quotidiana della classe) e, più tardi ancora, i quaderni di compiti mensili istituiti dalla circolare ministeriale del 14 maggio 1962 per permettere una valutazione continua dell'alunno lungo tutto il periodo scolastico. Notiamo tuttavia in questi archivi l'assenza di quaderni di «brutta copia», dovuta ad una doppia ragione: le brutte copie sono state considerate dalle famiglie e dagli istitutori come assolutamente prive di qualsiasi valore rispetto alla «bella» copia che ne è fatta sugli altri quaderni; del resto, la qualità stessa della carta detta di brutta copia non incitava ad una conservazione di questi documenti. Eppure, come oggi gli specialisti della storia letteraria studiano con attenzione le diverse tappe di redazione di un grande testo attraverso i diversi abbozzi e versioni manoscritte che ne sussistono, al fine di cogliere meglio i meccanismi profondi della creazione nell'opera di un autore, ugualmente i quaderni di brutta copia avrebbero permesso di comprendere meglio i meccanismi di apprendimento, il senso degli errori commessi, in breve tutto il lavoro oscuro che precede la messa «in bella». Nonostante questa assenza, i quaderni scolastici costituiscono gli unici documenti, conservati in una proporzione quantitativamente significativa e su una lunga durata, per misurare quello che è realmente avvenuto nelle classi.

Naturalmente questi quaderni sono degli indicatori del tipo di inculcazione in vigore nella scuola primaria, e dell'appropriazione che ne è fatta dai bambini, molto più che di una scrittura infantile più *spontanea*¹⁸⁾. Nella loro maggioranza, mostrano gli esercizi principali che occupano il tempo della classe: in testa il dettato, destinato a sviluppare la piena padronanza dell'ortografia, seguito spesso dagli esercizi di analisi grammaticale o logica e da quelli di vocabolario (definizione delle parole, omonimi, sinonimi); poi, i *problemi* che girano entro un numero ristretto di temi, sempre gli stessi, legati spesso all'economia domestica, alle proprietà agricole o al commercio (spese, distanze, pesi, investimenti e sconti, superfici, volumi, intervalli); i temi e le carte di geografia. Anche se il quaderno non esaurisce la totalità dell'impiego del tempo – la storia per esempio non vi è rappresentata che in modo marginale da soggetti di dettato o di temi –, costituisce tuttavia un eccellente

osservatorio dei contenuti insegnati¹⁹⁾. Da un lato vi si può leggere la straordinaria continuità delle produzioni scolastiche nella lunga durata attraverso la somiglianza di quaderni scritti ad un secolo di distanza. Si è colpiti, per esempio, dall'importanza accordata all'educazione morale, sia nei testi dei dettati che nei soggetti di tema o dalle righe di scrittura che instancabilmente ricopiano le stesse massime: anche i problemi di calcolo – come quello consacrato al risparmio che un operaio avrebbe potuto fare in dieci anni se non avesse avuto la detestabile abitudine di spendere nei locali pubblici una parte del suo guadagno giornaliero – ne sono impregnati. Ma, d'altra parte, al di là di un'analisi delle discipline insegnate che appartiene soprattutto ad una storia della scuola, il quaderno offre la possibilità di cogliere come il bambino costruisca lo spazio grafico. Infatti, l'esercizio scolastico è prima di tutto una *impaginazione* secondo regole rigide e stabili: non soltanto la scrittura che si dispiega nello spazio della pagina è curata, ma le forme dei caratteri utilizzati cambiano per mettere in rilievo un titolo o un sottotitolo (scrittura dritta o inclinata, rotonda, bastarda o italica), i margini (più spesso a sinistra, ma a volte a destra e a sinistra) sono scrupolosamente rispettati, l'uso della sottolineatura, semplice o doppia, attira l'attenzione sui titoli o sulle parole importanti dell'esercizio, e, a partire dall'inizio del ventesimo secolo, il disegno viene ad aggiungersi a questo dispositivo senza rompere le gerarchie sottili che regolano la presentazione dello spazio della pagina. Tutto avviene come se uno degli esercizi più frequenti della scuola primaria fosse stato quello di ricopiare con la più grande attenzione possibile, sotto la sorveglianza del maestro, il modello di scrittura che questi aveva scritto col gesso sulla lavagna, magari un dato passaggio del manuale di lettura²⁰⁾. La qualità della scrittura e dell'ortografia raggiunta alla fine degli studi primari (almeno nei quaderni conservati) manifesta gli sforzi considerevoli fatti dagli allievi per rendere leggibili i loro quaderni: l'enciclopedia elementare rappresentata dal quaderno con la sua giustapposizione di saperi diversi potrà così, al di là del periodo di scolarizzazione che si conclude, essere conservata religiosamente, proprio come i libri che in ambiente rurale sono ancora relativamente rari. Ma, al di là della loro calligrafia, quello che i quaderni rivelano, particolarmente attraverso gli esercizi di grammatica, di vocabolario e di calcolo, è l'importanza della riorganizzazione introdotta dalla sistematica «messa in lista» (di nomi, verbi, proposizioni, ecc.) e in tabelle (colonne di operazioni per i problemi di calcolo, separata dalla colonna intitolata «ragionamento» o «soluzione», dove le operazioni poste sono spiegate)²¹⁾. Grazie all'ordine e alla classificazione soggiacenti a queste tecniche di presentazione grafica costantemente ricordate dal maestro nelle sue note in margine, il bambino entra nella cultura scritta e le parole diventano oggetto di sapere.

Mutatis mutandis, osservazioni analoghe potrebbero essere fatte a proposito dei quaderni dell'insegnamento secondario e tecnico che sono dedicati specificatamente a una disciplina, anche se, a questo livello, lo studio si indirizza di più sui contenuti realmente insegnati che non sulla «scrittura» propriamente detta, che, in grandissima misura, si trova posta sotto il dettato del professore²²⁾. Un secondo tipo di documenti, costituito dalle *copie* degli allievi, è suscettibile di analisi multiple e può apportare, in cambio, degli elementi particolarmente interessanti per una conoscenza della scrittura infantile e giovanile. Conservata in serie, la copia può permettere dapprima di cogliere un livello di competenza preciso di tutta una categoria di allievi in un momento dato della loro scolarizzazione. Si tratta allora di reperire, per un dato genere di esercizio, lo spettro intero delle conoscenze acquisite come degli errori fatti. André Chervel ha avuto così la fortuna di ritrovare negli Archivi Nazionali il pacchetto di dettati che un ispettore generale dell'istruzione primaria, Gaspard Beuvain, fece fare nel corso dei suoi giri di ispezione, tra il 1873 e il 1877, agli allievi delle scuole primarie che visitava²³⁾. In un momento in cui, dopo la guerra del 1870, la scuola primaria francese era accusata di essere in ritardo rispetto all'insegnamento dato nei paesi vicini, l'ispettore Beuvain che, prima della sua nomina all'ispezione generale, aveva partecipato strettamente all'elaborazione dei nuovi programmi d'insegnamento e alla definizione dell'organizzazione pedagogica delle scuole primarie del dipartimento della Senna, intraprese l'opera di informare con precisione il ministero del livello d'istruzione primaria nei dipartimenti che visitava: nessun dubbio che egli intendesse, con l'apporto di questa documentazione, contribuire alla formulazione dei grandi orientamenti del ministero. Su più di 10.000 dettati effettuati dagli allievi su ordine di Beuvain e segnalati nei suoi rapporti, 5431 si trovano nei contenitori degli Archivi Nazionali, e 3224 di questi vertono sullo stesso testo, *Les arbres*, brano di quattro frasi tratto da un'opera di Fénelon, *Traité de l'existence et des attributs de Dieu*. Pur conoscendo i preconetti che pesano sull'inchiesta ortografica di Beuvain – ispettore generale, visita più spesso i capoluoghi di dipartimento e di circoscrizione che non le scuole rurali²⁴⁾ e preferisce visibilmente le scuole con più maestri che giudica migliori di quelle a maestro unico²⁵⁾ –, lo storico dispone di un campionario eccezionale sulla competenza ortografica dei piccoli francesi alle soglie dell'ultimo quarto del diciannovesimo secolo. Era una tentazione naturale quella di riprodurre a più di cent'anni di distanza l'indagine condotta dall'ispettore generale Beuvain, ed è quello che hanno fatto André Chervel e Danièle Manesse proponendo, da dicembre 1986 a giugno 1987, il dettato *Les arbres* a 3048 allievi provenienti da un campione rappresentativo di ventisei collegi dell'insegnamento pubblico, scelti in funzione di variabili

pedagogiche e socio-professionali affinché la media del campione scelto fosse il più aderente possibile alla media nazionale²⁶⁾. Un confronto sistematico delle competenze esistenti nei due gruppi di copie si rivela allora possibile grazie alla definizione di una tipologia raffinata degli errori commessi e all'applicazione di una stessa tabella per ogni tipo di errori: tutta una serie di calcoli autorizza alcune conclusioni sull'evoluzione dei comportamenti ortografici nel corso della scolarità, le differenze tra sessi, la ripartizione degli errori secondo il tipo di scuola e del luogo in cui si trovano, la diversità dei risultati ottenuti negli anni 1873-1877 e 1886-1887.

Va da sé che analisi simili allo studio pionieristico condotto sul dettato potrebbero essere continuate su altri pacchetti di copie. Il Museo Nazionale dell'Educazione conserva anche delle copie dell'esame di certificato di studi primari per il periodo 1950-1980 (prove d'ortografia, di calcolo, di composizione, di disegno, di scienze, di storia e di geografia), così come delle copie dell'esame di baccalaureato per l'intera Accademia di Rouen nel corso dell'anno 1980 (prove di francese, di lingue e di filosofia). Si può pensare del resto che i servizi degli Archivi dipartimentali (almeno di alcuni tra loro) si siano sforzati di applicare la circolare ministeriale del 28 aprile 1970 che li invitava ad accogliere i documenti di questo tipo provenienti dagli istituti scolastici. Alcuni licei (come il Louis-le-Grand) conservano ancora una parte dei loro archivi, ma, come sempre, la conservazione di questi documenti all'interno degli edifici scolastici è assolutamente aleatoria di fronte al problema più grande che tocca in modo ricorrente i locali: la mancanza di spazio. Infine, conviene segnalare che gli Archivi Nazionali conservano le copie del Concorso Generale dal 1821 e, in modo meno regolare, i mucchi di copie del concorso di idoneità. Altrettante produzioni scolastiche, conservate in serie, che attendono ancora il loro storico.

Nella categoria dei lavori di scuola conviene segnalare un fondo archivistico estremamente ricco ma non ancora completamente inventariato: si tratta del fondo proveniente dall'Associazione degli Amici di Célestin Freinet. Gli istitutori, convertiti ai metodi attivi del pedagogo che esercitava l'insegnamento alla scuola di Bar-sur-Loup vicino a Grasse²⁷⁾ e distribuiti su tutto il territorio francese, hanno riunito i documenti che possedevano e li hanno depositati al Museo Nazionale dell'Educazione: queste testimonianze infantili, che si estendono tra il 1925 e il 1980, sono state prodotte in un ambiente scolastico, ma la regola aurea del pedagogo è stata di lasciar posto alla libertà di espressione dei bambini, sia nella scrittura che nei disegni. I racconti dei bambini stampati, diffusi ai loro corrispondenti²⁸⁾, poi pubblicati per il loro successo, costituiscono dei documenti eccezionali sia sul potenziale di creatività della scrittura infantile, sia sui modi di vita e sulle mentalità. Per dare qui

un solo esempio, si può citare il racconto di A. Pozzi, ragazzo di undici anni e nove mesi, alunno della scuola di Brognard nel Doubs: nato il 28 luglio 1918 a San Bartolomeo in provincia di Como, nella valle di Cavargna, fa il racconto della vita rurale e del passaggio a scuola nel suo paese di origine, poi quello della partenza, del viaggio e del suo arrivo a Brognard, infine quello della vita familiare e scolastica in Francia²⁹. Questi testi meritano senza dubbio di essere analizzati sia da parte di specialisti della letteratura che da parte di storici o psicologi dell'infanzia.

b) Le corrispondenze

Ancora una volta, qui i fondi familiari contengono certamente dei tesori, anche se non bisogna nascondersi che, ad ogni decesso, centinaia di missive spedite spariscono definitivamente: naturalmente, gli ambienti che hanno conservato una religione della scrittura sono i più inclini a conservarne le testimonianze più modeste, le più segrete, anche, poiché si tratta degli affetti familiari. La dispersione delle fonti è qui di rigore, ma non deve scoraggiare lo storico perché andando oltre i limiti del genere stesso della lettera potrà cogliere degli elementi che le produzioni scolastiche non gli fornirebbero mai. Così, a partire da archivi privati, un libro recente mostra la risonanza che ha avuto presso gli alunni l'esclusione dei professori ebrei dall'insegnamento pubblico nel novembre 1940: i ragazzi hanno scritto al loro professore per testimoniargli il loro affetto e la loro indignazione³⁰.

Il Museo Nazionale dell'Educazione possiede cinque cartelle d'archivio contenenti una serie di corrispondenze e di auguri. Questa serie è molto disparata; gli auguri per l'Anno Nuovo o per la Festa della Mamma risentono dei limiti di un genere letterario obbligato, così che la spontaneità ne è molto compromessa. Ma si possono raccogliere notazioni sparse sull'espressione del «sentimento» filiale come sugli avvenimenti vissuti dal bambino (vita nel pensionato, partenza del padre per la guerra). L'essenziale qui sarebbe ricostruire delle serie di corrispondenze sufficientemente rappresentative sia nella loro durata specifica che sul piano dei periodi cronologici e su quello degli ambienti sociali di chi scrive.

c) I diari intimi

La scrittura di sé, la pratica dell'introspezione si sviluppano considerevolmente tra le donne nel corso del diciannovesimo secolo. Gli storici non hanno ancora misurato bene la diffusione sociale di una pratica che è oggetto soprattutto delle analisi di specialisti di storia della letteratura. Ma bisogna

sottolineare l'esistenza precoce dell'album; fin dalla Monarchia di Luglio, ogni ragazza di buona famiglia ha il suo: fino all'età di tredici anni Léopoldine Hugo scrive sul suo i suoi giochi, i suoi sogni infantili, le sue letture; più tardi, i suoi balli, i suoi abiti, le sue impressioni di viaggio³¹⁾. I diari sono scritti per servire da riserva di ricordi, come scrive per esempio Gabrielle Laguin, giovane borghese di Grenoble che comincia all'età di sedici anni e mezzo a tenere il diario nel luglio 1890: «Tra molti anni, rileggerò forse con piacere questo scarabocchio cominciato nei giorni della giovinezza e della gioia»³²⁾. I diari sono prima di tutto una scansione del tempo e un desiderio per colei che lo scrive di strutturare la propria storia. Sembra che molti di questi siano stati cominciati nell'adolescenza. Una storia recente dell'educazione delle signorine della Legion d'Onore si fonda sul diario di Eugénie Servant, originaria di Mascara in Algeria, allieva della Maison de Saint Denis tra il 1875 e il 1881³³⁾; sicuramente questo diario ci informa più sul modo con cui è stato vissuto l'ingresso nel collegio che ogni altro documento d'archivio conservato. Poiché il diario è «clandestino» e deve essere nascosto allo sguardo delle maestre, «dal momento che molti ostacoli si oppongono ad una redazione quotidiana», Eugénie Servant ha preso l'abitudine «di riassumere di tanto in tanto gli avvenimenti che mi sembrano valerne la pena»; si tratta dunque di una «rivista mensile o bimensile» destinata a «consegnare di tanto in tanto i piccoli avvenimenti della [sua] calma esistenza di collegiale» e redatta in margine alla vita scolastica, durante i giorni di riposo, le vacanze, le ricreazioni, lo studio. È sicuro che una raccolta sistematica di questo genere di documenti, certamente rari ma senza dubbio più numerosi di quanto non si creda, apporterebbe elementi nuovissimi alla nostra conoscenza della scrittura giovanile femminile.

Al termine di questa breve presentazione di fonti, abbiamo piena consapevolezza di avere appena abbozzato delle questioni senza peraltro presentare dei risultati di ricerca. Volevamo soltanto indicare che i documenti si trovano non appena si abbia la volontà di cercarli. È sicuro che gli storici non hanno ancora prestato un'attenzione sufficiente alla scrittura infantile, poiché stimavano senza dubbio che si trattasse di un materiale sprovvisto di dignità. Perché non sforzarsi oggi di dimostrare, prove alla mano, il contrario?

(Traduzione dal francese di Federica Fortunato)

NOTE

- 1) P. Albertini, *L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves 1600-1940*, Paris, I.N.R.P. 1986, p. 11.
- 2) Cfr. V. Jamerey-Duval, *Mémoires. Enfance et éducation d'un paysan au XVIII^e siècle*, présentés par J. M. Goulemot, Paris, Editions Le Sycomore 1981, e J. Hébrard, *Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire? L'autodidaxie exemplaire*, in *Pratiques de la lecture*, sous la direction de R. Chartier, Marseille, Editions Rivages 1985, p. 23-60.
- 3) *Journal de Jean Héroard*, sous la direction de M. Foisil, Paris, Fayard 1989, 2 voll.
- 4) R. Balzarini, M. Ferrari Alfano, M. Grandini, S. Micotti Gazzotti, M. Hamilton Smith, *Segni d'infanzia. Crescere come re nel Seicento*, introduzione di Egle Becchi, Milano, Angeli 1991.
- 5) Stiamo studiando attualmente i registri di educazione redatti dal cavaliere de Bonnard, governante dei figli maschi del duca di Chartres (il futuro Philippe-Egalité) e da Lebrun, precettore degli stessi ragazzi sotto la guida di Madame de Genlis che era succeduta al cavaliere de Bonnard nelle funzioni di governante che erano tradizionalmente riservate agli uomini. Il primo, conservato negli Archivi Nazionali, concerne il periodo 1779-1782; il secondo, conservato nella biblioteca del Museo Condé a Chantilly, riguarda gli anni 1785, 1787 e 1788.
- 6) L'educazione del duca di Borgogna ci è nota soprattutto attraverso gli scritti pedagogici di Fénelon, *Les aventures de Télémaque* e i *Dialogues des morts*, ma anche attraverso due lettere indirizzate all'abate Claude Fleury, sottoprecettore dei principi, nel luglio 1695 e il 19 marzo 1696: cfr. *Correspondance de Fénelon*, vol. IV, testo stabilito da J. Orcibal, Paris, Editions Klincksieck 1976, pp. 29-30 e 76-78, e le note corrispondenti; vol. V, *Commento* di J. Orcibal, pp. 41-42 e 88-90. Vedi anche la memoria del marchese de Louville sull'educazione del duca di Borgogna, redatta verso il 1696 e pubblicata nelle *Oeuvres complètes* di Fénelon, ed. Leroux et Gaume, vol. VII, pp. 519-524. Si farà riferimento infine alla vita del delfino padre di Luigi XV, pubblicata nel 1782 dall'abate Proyard, in cui sono riprodotti alcuni esercizi scolastici composti dal giovane principe.
- 7) La biblioteca del Museo Condé a Chantilly conserva tutta una serie di manoscritti redatti dalla mano di Louis-Henry de Bourbon, principe di Condé, conosciuto sotto il nome di duca di Bourbon (1692-1740): *Fables* di Esopo in prosa latina e tradotte in francese, *Commentaires de César sur la Guerre des Gaules*, testo latino e traduzione francese, frammenti di autori antichi e compendi storici. Nello stesso modo, tre volumi di esercizi scolastici che vanno dal 1779 al 1784 sono scritti da Louis-Antoine-Henry de Bourbon, duca d'Enghien, nato nel 1772: temi, versioni (alcune traduzioni sono versificate), composizioni autografe di storia, di morale, espansioni di testo.
- 8) Cfr. M. M. Compère, D. Pralon-Julia, *Les exercices latins au Collège Louis-le-Grand vers 1720*, «Histoire de l'Education», n. 46, 1990, *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation 1720-1830*, pp. 5-51. Vedi, degli stessi autori, *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime*, Paris, Presses Universitaires de la Sorbonne et Service des Publications de l'I.N.R.P. 1992.
- 9) Cfr. D. Julia, *«Je vous ai confié ce que j'ai de plus cher»*. *Le famiglia degli allievi scrivono alla scuola militare di Tournon*, «Quaderni Storici», n. 57, 1984, *Bambini*, pp. 819-856. L'intensità della corrispondenza ricevuta da ogni pensionante varia anche in funzione della sua origine sociale.
- 10) *«Mon cher papa et chère maman je vous écris avec la plus vive douleur C'est que je ne puis rester dans cette maison et que l'argent que vous dépenses pour moi est bien inutile. Car je vous avoue que je n'ai aucun gout pour le latin et vous prie de dire au courier de m'emmener chez vous Je ne puis rester ici. Battes moi faites moi tout ce que vous voudres je ne puis rester ainsi je vous prie en grace de m'épargner la peine de me voir chassé honteusement du college envoyes moi s'il vous plait chercher adieu mon bon papa et ma bonne maman je vous embrasse de tout mon coeur
Votre tres humble et tres obeissant serviteur et fils Chaignet»*
Archives départementales du Rhône, D 321, lettera datata 20 novembre 1785. Sulla corrispondenza ricevuta dal Père Baillet de Courtelon, economo del collegio della Trinité de Lyon, si può leggere M. Garden,

Pédagogie et parents d'élèves au collège de la Trinité (Lyon, 1763-1792), «Cahiers d'histoire», vol. XIV, 1969, pp. 371-392.

11) «Monsieur

Vüe la lettre de mon malheureux que jay l'honneur de vous renvoyé par celle cy je croy ne pouvoir me me dispensé de vous ette imprtun. Mais comme dans tous les temps vous mavés donné des preuves de votre attachement jesper quaujourdhuy vous voudrés bien me rendre encore service. dans vtoute mes precedantes je vous ay seddé ma place et vous ay prié de vous servir de toute mon hotorité vis à vis mon enfan. je vous prie Monsieur vüe sa lettre qui justifie sa mauvaïse conduite et la lettre que le pere Gaudard ma escrit du 10 8bre dernier de faire ce que vous jugerz appropos neltant pas a memme de pouvoir y aller vüe que je suis incommode depuis quelque temps il faut croire que je suis un pere bien malheureux jestoï scatisfait davoire eu le bonnhheure de reussiren mettant le petit malheureux des son enfance dans votre maison pour son education aujourdhuy toutes mes esperance sont perdue enfin cest le sort des malheureux pere tenez donc Monsieur ma place et faite aujourdhuy ce que vous feriez vous memme je suis son pere ainsy je suis plus obligé de supporter tous ces defaut si vous ny voyé auquuns moyens vous voudres bien en charger La-voline porteur de la presente mil pardon de toutes les peïnnes que je vous donne vous priant de me croire avec la plus vive reconnaissance avec laquelle je suis Monsieur Votre tres humble et tres obeis-sant serviteur S Chaignet»

Ibidem, lettera di Chaignet padre al Père Baillet de Courtelon, datata 25 novembre 1785.

- 12) M. C. Grassi, *Correspondance privée et sentiments familiaux en Provence au XVIIIe siècle*, in *Actes du 10e Congrès national des Sociétés savantes*, Limoges 1977, Section d'Histoire moderne et contemporaine, vol. I, Paris, Bibliothèque nationale, pp. 281-293; L. Gaullieur L'Hardy, *Les soucis d'une famille de la fin du règne de Louis XV à la Restauration*, «Cahiers d'histoire de l'enseignement», n. 8, 1981-1982, pp. 7-47. Quest'ultimo articolo concerne infatti la famiglia del primicerio dell'Università di Avignon Joseph Thomas de Saint-Laurent. Sulla stessa famiglia, vedi anche M. Andrieu, *Université et réussite sociale de l'Université et chef de famille*, «Etudes vauclusiennes», n. 32, 1984, pp. 27-30.

- 13) Lettera datata Montpellier, 17 ottobre 1779. Bernard-Félix Bouriat, figlio di un farmacista di Poitiers, nato nel 1759, ha a quel tempo vent'anni; Marie-Félix Faulcon, nato nel 1758, ventuno (Archives départementales de la Vienne, ms. n. 43, f. 104).
- 14) Per un esempio di corrispondenza tra genitori e governante, cfr. la corrispondenza dell'Abbé Jacob, precettore dei conti di Salm-Reifferscheidt, pubblicata da H. Wunderlich, *Studienjahre der Grafen Salm-Reifferscheidt (1780-1791): Ein Beitrag zur Adelserziehung am Ende des Ancien Régime*, Heidelberg, Carl Winter 1984.
- 15) Ringrazio vivamente la signora Armelle Sentilhes, direttrice del Museo Nazionale dell'Educazione, che mi ha messo a disposizione una preziosissima documentazione concernente le collezioni del Museo, per permettermi di redigere questo contributo. L'indirizzo del Museo è: 39 rue de La Croix Vaubois, 76130 Mont-Saint-Agnan.
- 16) Sui quaderni di aritmetica del diciottesimo secolo conservati al Museo Nazionale dell'Educazione, cfr. S. Chassagne, *Comment apprenait-on l'arithmétique sous l'Ancien Régime?*, in *Populations et cultures. Etudes réunies en l'honneur de François Lebrun*, Rennes, A.F.L. 1989, pp. 137-144.
- 17) Queste sottoserie sono attualmente oggetto di un preciso inventario, dove ogni quaderno è dotato di una *fiche* segnaletica che ne precisa la natura, le caratteristiche tecniche (tipo di copertina, di carta, di rigatura, ma anche il colore dell'inchiostro usato, di note a margine), il contenuto (soggetti e autori di dettati, soggetti di composizioni, materie trattate nelle lezioni di scienze, storia, geografia, ecc.), le dimensioni, la data, la provenienza (cognome e nome dell'alunno, scuola e classe), l'attuale stato di conservazione.
- 18) Per questo si può fare riferimento all'eccellente articolo di C. Hubert, J. Hébrard, *Faïton travail!*, «Enfances et Cultures», n. 2, 1979, pp. 47-57, di cui riprendiamo le analisi.
- 19) C'è bisogno di aggiungere che alcuni quaderni possono essere estremamente rivelatori del contesto storico nel quale sono stati prodotti? Il quaderno di «rotazione» della scuola maschile del Boulevard Saint-Marc a Parigi dà largo spazio alla guerra tra Francia e Germania nel 1915 e nel 1916: per esempio, il dettato del 16 ottobre 1915 è un testo di Maurice Barrès, consacrato all'esodo degli alsaziani in seguito alla disfatta della Francia contro la Germania nel

- 1871; la composizione del 29 ottobre 1915 è dedicata al tema seguente: *Durante la guerra. Esponete i diversi cambiamenti che si sono verificati nella vostra esistenza da quindici mesi; la vostra famiglia, la scuola, la strada, le passeggiate pubbliche.*
- 20) La copiatura è uno dei più antichi esercizi della scuola elementare, raccomandata fin dalla *Conduite des écoles chrétiennes* di Jean-Baptiste de La Salle (1720) come un modo per imparare l'ortografia. Bisogna anche notare la frequenza, nel diciannovesimo secolo, dell'esercizio di «cacografia», che consiste nel ricopiare sul quaderno, a partire da manuali stampati con questo scopo, parole e frasi ortograficamente scorrette, correggendo naturalmente gli errori volontari dell'originale.
- 21) Sull'importanza rappresentata dalla «messa in lista» nella trasformazione dei modi di pensiero di una società che passa alla scrittura, cfr. J. Goody, *La raison graphique*, Paris, Editions de Minuit 1979.
- 22) I quaderni di francese offrono, con i temi e le composizioni francesi, elementi non trascurabili per cogliere una scrittura più libera, anche se il bambino ha interiorizzato molto largamente le censure specifiche del lavoro scolastico.
- 23) A. Chervel, D. Manesse, *La dictée. Les Français et l'orthographe 1873-1987*, Paris, I.N.R.P./Calmann-Lévy 1989; degli stessi autori, *Comparaison de deux ensembles de copies de dictées, 1873-1987. Méthodologie et résultats*, Paris, I.N.R.P. 1989. L'indagine dell'ispettore Beuvain è condotta anche sugli esercizi di calcolo: si iscrive nel quadro della legge del 15 marzo 1850 che prevede che le materie scritte vertano sugli «elementi della lingua francese» e sul «calcolo e sistema legale dei pesi e delle misure».
- 24) Le scuole in cui Beuvain ha dettato il testo *Les arbres* si dividono nel modo seguente: 126 scuole di capoluogo dipartimentale, 77 scuole di capoluogo di circoscrizione, 59 scuole di capoluogo di mandamento e 71 scuole rurali. Si capisce così che la Francia visitata da Beuvain non è rappresentativa dello spazio francese verso il 1875: si tratta di una Francia provvista di ferrovie, dunque tutta aperta alla comunicazione. La cartina dell'itinerario bretonne di Beuvain (A. Chervel, D. Manesse, *La dictée...*, cit., p. 269) è molto eloquente a questo proposito.
- 25) Nelle 86 circoscrizioni dove Beuvain ha dettato il testo *Les arbres*, si conta il 75% di scuole con classe unica, il 16% di scuole con due maestri, il 5% di scuole con tre maestri, il 4% di scuole con più di tre maestri. Le scuole con un unico maestro riguardano il 51% dei bambini, le scuole con due maestri il 22%, le scuole a tre maestri l'11%. Perciò, nel campione delle ispezioni di Beuvain, si contano 226 copie provenienti da scuole a classe unica, cioè solo il 7%, e 1404 copie provenienti da scuole con più di tre maestri, cioè il 46%, mentre il peso degli alunni di queste scuole nella popolazione scolastica non è che del 16% (*ibidem*, pp. 74-75).
- 26) Sui criteri che hanno diretto l'indagine del 1986-1987, cfr. A. Chervel, D. Manesse, *La dictée...*, cit., pp. 62-67. In ogni collegio il dettato è stato proposto ad alunni dalla sesta alla terza classe. Inoltre il dettato è stato proposto in ventisei scuole primarie agli alunni del corso medio di secondo anno che è la classe terminale degli studi primari. L'indagine è stata dunque condotta su cinque differenti livelli di studio.
- 27) La rete di corrispondenti di Célestin Freinet si è estesa rapidamente fin dal primo apparire del suo lavoro negli articoli sulla rivista *L'école émancipée* e del suo opuscolo *L'imprimerie à l'école*. Dai sei del 1926, il numero dei corrispondenti passa a quaranta nel 1927 e a novantuno nel 1928, di cui quattordici fuori Francia.
- 28) All'inizio, ogni classe manda il suo giornale stampato a tutte le altre, ma in breve tempo bisogna rinunciare a questo modo di diffusione, perché le piccole tipografie non possono sopportare tirature troppo elevate. Célestin Freinet propone dunque una forma originale di antologia intitolata *La Gerbe*: tutti i mesi, ogni classe sceglie la pagina che decide di diffondere e ne stampa tanti esemplari quanti sono gli abbonati. Tutti i fogli, stampati nello stesso formato, vengono poi raccolti da un istitutore che costituisce così un giornale con i contributi di più scuole. I testi più significativi saranno pubblicati successivamente da un tipografo professionista nella collana di volumi intitolata in un primo tempo *Extraits de la Gerbe* e, in seguito, *Enfantes*.
- 29) A. Pozzi, *Emigrants, in Extraits de la Gerbe et des journaux scolaires*, Editions de l'Imprimerie à l'école, Saint-Paul (Alpes Maritimes) 1930.
- 30) Cfr. C. Singer, *Vichy l'Université et les Juifs. Les silences et la mémoire*, Paris, Les Belles Lettres 1992, pp. 170-174 e 379-383. I documenti citati provengono dagli archivi di Marthe Weill che nel 1940 era insegnante al liceo Paul-Bert di Parigi.
- 31) Cfr. P. Georgel, *Léopoldine Hugo, une jeu-*

ne fille romantique, Paris, Catalogue du Musée Victor-Hugo 1967.

- 32) Citato in P. Ariès, G. Duby (a cura di), *Histoire de la vie privée*, vol. IV, *De la Révolution à la Grande Guerre*, volume dirigé par M. Perrot, Paris 1987, p. 195.
- 33) R. Rogers, *Les demoiselles de la Légion d'Honneur. Les maisons d'éducation de la*

Légion d'Honneur au XIXe siècle, Paris, Plon 1992, pp. 235-283. Il diario propriamente detto è stato cominciato nell'ottobre 1879, cioè all'età di quindici anni, ma è stato preceduto da due quaderni di ricordi che coprono il periodo 1875-1879 e che sono forse una riscrittura di appunti presi giorno dopo giorno.



Scrittura bambina e lettori adulti.

Qualche riflessione sull'uso di componimenti scolastici per la storia del mondo rurale toscano

1. Le scritture dei bambini commuovono facilmente gli adulti, li attraggono e li coinvolgono, spesso più dei bambini stessi. Tra le molte ragioni che rendono affascinante la scrittura bambina c'è la sua natura liminare. L'apparire della capacità di scrivere manifesta il raggiungimento di un confine: i bambini sono qui, visto che scrivono frasi ragionevoli nella nostra lingua, ma sono appena arrivati, proveniendo da un'altro luogo, dall'infanzia-oralità, con la quale gli adulti comunicano per indizi che non sono mai sicuri di capire fino in fondo.

I bambini-narratori si trovano così nella condizione apparente di antropologi, che emergono da contesti di significato *altri*, e che hanno la capacità di comunicarli, ingenerando così nell'adulto-lettore la speranza della comprensione di qualcosa di esotico, di «altro da sé». Apparente, perché i bambini, ancorché capaci di usare la scrittura, non possiedono certo gli strumenti per strutturare un discorso antropologico.

In realtà, invece, la scrittura bambina assomiglia semmai al testo folklorico, in quanto, pur espresso in forme ordinate attraverso l'uso di categorie familiari, proviene da un contesto di significati diverso da quello degli adulti-interpreti.

Estratta dal suo contesto di formazione, dal suo autore reale, la scrittura bambina, con le sue deboli strutture discorsive, finisce in balia delle onde emozionali del lettore adulto che la interpreta e le attribuisce significati e regole.

In genere si ritiene che questa difficoltà di approccio al testo infantile possa esser superata assumendo verso di esso un atteggiamento etico, con la sensibilità, la simpatia, l'esperienza.

«Ogni interpretazione autentica deve premunirsi contro l'arbitrario delle idee bizzarre che sfiorano lo spirito e contro i limiti prodotti dalle inconsue abitudini di pensiero (...) la comprensione fedele del senso di un testo, per esempio, non dipende da una semplice aspirazione più o meno vaga, né da

‘buone e pie intenzioni’...: Ogni interpretazione di un testo deve dunque iniziare da una riflessione dell’interprete sulle proprie idee preconcelte, risultanti dalla ‘situazione ermeneutica’ in cui egli si trova. Egli deve legittimarle, cioè ricercarne l’origine e il valore», scrive Gadamer¹⁾.

Fidarsi della propria «esperienza» non basta: «In parecchi autori si legge che numerose esperienze – scriveva, attorno alla metà del Seicento, il frate Ludovico Maria Sinistrari nel suo trattato sulla *Demonialità* – comprovano il doppio modo in cui il demonio si unisce carnalmente con un essere umano: ossia con le maghe e le streghe, e con persone estranee a qualsiasi sortilegio»²⁾.

2. La *fortuna* dei diari di San Gersolè, una raccolta di componimenti e dei disegni di bambini di una scuola elementare della campagna fiorentina, formatasi grosso modo fra il 1930 e il 1950, ad opera della maestra Maria Maltoni, è ampiamente rappresentativa della adattabilità della scrittura bambina ai bisogni di significato degli adulti. Quando comparvero sulla scena editoriale, presso *La Scuola* di Brescia, negli anni ’30, servirono ad esaltare la spontanea e genuina creatività dei rurali, in un progetto culturale anti-moderno (che non vuol dire necessariamente reazionario). Negli anni Cinquanta furono anche una forma di «primitivismo artistico» e come tale finirono nelle gallerie d’arte di Firenze, Genova, New York³⁾. In molti sottolinearono la «spontaneità» dei diari; Calvino, che introdusse la raccolta pubblicata da Einaudi, vi lesse «quel tono comune, quello *stile*, quel modo di conoscere le cose che è suggello sicuro della personalità dell’educatrice»⁴⁾.

Erano sempre i medesimi diari ed i medesimi disegni dei medesimi bambini; i quali, per contro, mezzadri della mezzadria finale, videro nella scuola di San Gersolè ed in questa sua imprevista notorietà, uno strumento per uscire da quella condizione mezzadrile che ne faceva dei primitivi, cosa che essi, in prospettiva, non volevano assolutamente essere⁵⁾.

Dunque, usciti dal loro contesto di produzione e dal rispettabilissimo progetto pedagogico alla quale Maria Maltoni lavorò per oltre un trentennio⁶⁾, i materiali dei bambini furono moltissime cose diverse, nelle mani di molte persone che, in buona ed in mala fede, pretendevano di averne colta l’intima essenza. Tutto ciò non piaceva affatto alla maestra, che pure tollerava, perché intendeva dare la massima notorietà alla sua scuola nella speranza di dar continuità al «metodo» di San Gersolè.

3. All’inizio degli anni Ottanta, quando per la prima volta li ho avuti in mano, i quaderni non avevano più niente da dire a nessuno. La scuola

elementare di San Gersolè, quella nuova, che sorge a qualche decina di metri da quella della Maltoni, che oggi è una abitazione privata, stava per essere chiusa per scarsità di bambini e c'era ragione di aver serie preoccupazioni sul futuro di quei materiali.

La «situazione ermeneutica» era radicalmente cambiata: a me non interessavano per estrarvi contenuti morali o metodi pedagogici, ma per averne informazioni sul mondo contadino, oramai entrato nel passato, e dunque nell'ambito d'interesse degli storici, sebbene gli autori di quegli scritti abitassero ancora, quasi tutti, nei dintorni della scuola. Ed infatti ho usato i disegni ed i diari per far vedere come si facesse l'olio d'oliva nei frantoi tradizionali; ed a corredo dei disegni ingranditi al formato 70x100, ho posto alcune scritture che raccontavano della raccolta delle olive, ecc.

Mi pareva, allora, che attraverso le «storie individuali» degli «alunni-contadini della Maestra Maltoni» prendesse forma «un grande affresco che narra la vita quotidiana di una comunità mezzadrile lungo l'arco di un trentennio»⁷⁾. Preso dall'entusiasmo per la scoperta della «fonte», avevo per lo meno sottovalutato lo scarto fra storie individuali e storia collettiva, oltretutto l'intera tematica del rapporto fra realtà e rappresentazione.

4. Non sarà male dunque cominciare a riflettere sul fatto che i quaderni che oggi possiamo leggere non sono quelli di tutti i bambini passati per la scuola di San Gersolè e nemmeno quelli di tutti gli allievi della Maltoni, e nemmeno quelli di tutti i bambini che passarono per la scuola in certi anni. Sono, nella quasi totalità, i quaderni più belli degli scolari più bravi e, più precisamente, i quaderni che la maestra riteneva più belli degli scolari che la maestra reputava più bravi.

Essa quindi ha selezionato i materiali più corrispondenti al proprio progetto, quelli dove maggiormente sono evidenti i risultati del suo insegnamento. Che cosa avranno mai scritto e disegnato gli altri bambini? Quelli di cui non è rimasta traccia?

Il progetto pedagogico della maestra non era certamente lo studio del mondo contadino, oppure l'insegnamento degli strumenti della ricerca scientifica, il suo progetto si incentrava sull'educazione dell'«animo». Preparare i giovani ad integrarsi nel loro mondo rurale d'origine, con un più di spiritualità, di capacità di introspezione, da maturare dentro la scuola, in rapporto intimo e individualizzato con l'insegnante.

L'«osservazione della realtà», su cui si fondava la didattica della scuola, non era dunque osservazione scientifica, ma ricerca della spiritualità immanente nella natura e nel lavoro dell'uomo; esplicitazione dei valori dei quali il

mondo contadino toscano, a parere della maestra Maltoni, sarebbe stato spontaneo portatore.

Una operazione didattica dunque fortemente connotata dal punto di vista ideologico.

Ciò non significa tuttavia che i diari siano un mero riflesso del modello proposto dall'insegnante, che il loro contenuto informativo non sia rilevante, che la loro essenza sia riconducibile *tout court* a quella del progetto pedagogico entro il quale sono stati prodotti. Ciò significherebbe «prendre pour la réalité culturelle et sociale les normes qui les régissent, de penser les comportements du réel à partir des rêves de ceux qui produisent les règles»⁸⁾.

5. Tenuto dunque conto di queste caratteristiche strutturali della fonte, si tratta poi di individuare un metodo d'interrogazione che consenta di istituire i diari come «altro da sé», di riconoscerli come dotati di autonomia, della capacità di far argine alle ipotesi di lavoro del ricercatore. Così come sono, brevi componimenti frammentari, occasionali, discorsivamente inconsistenti, essi possono essere adattati a qualunque schema interpretativo e servire a qualunque causa. Essi vanno dunque ricomposti entro una struttura non arbitraria: una problematica tutto sommato tradizionale, familiare agli studiosi di scienze sociali.

Nel caso specifico dei diari di San Gersolè, la struttura attorno alla quale ricomporre i frammenti di diario è stata individuata nella biografia. Si è preso atto, in altri termini, che ciò che soggiaceva ai mille affascinanti frammenti di racconto era un bambino in carne ed ossa che, a pezzi e bocconi, andava raccontandosi, componendo, pezzo per pezzo, così come poteva, la sua autobiografia ed in questo senso era favorito dal metodo didattico della maestra, che gli consentiva di raccontare le sue cose nella sua lingua.

Utilizzando questo metodo sono via via scomparsi tanti piccoli componimenti infantili «carini», adatti per essere proposti come *exempla* ad altri bambini o per le contemplazioni letterarie degli adulti, e sono apparsi una serie di profili di bambini contadini dell'ultima mezzadria, restituiti alla loro reale dimensione storica.

Marcella, per esempio, i cui diari appartengono all'ultimo periodo della scuola, ed all'ultima mezzadria, descrive spesso il suo gatto, che ha perduto un occhio, componendo simpatici quadretti di genere che non sfigurerebbero per qualità in qualunque antologia di scrittori bambini. Tuttavia la sua commossa attenzione alle sventure del gatto assume significato solo nel contesto del *corpus* dei suoi diari, che mostra la sua lucida coscienza delle rigorose gerarchie vigenti nella sua famiglia di mezzadri, nell'ambito delle quali lei e

il gatto occupano gli ultimi due posti; e dai quali apprendiamo anche la sua urgenza di uscire dalla condizione contadina che, in quanto femmina e bambina, la costringe agli ultimi posti di quella gerarchia. La compassione insistita per il gatto è una forma di riflessione su sé stessa⁹⁾.

Coloro di cui perlopiù scrivono gli antropologi sono diventati, da soggetti di dominio coloniale, cittadini sovrani, e questa trasformazione, in parte giuridica, in parte ideologica, ha modificato completamente il contesto morale nel quale si inserisce l'atto etnografico¹⁰⁾,

scrive Clifford Geertz. A me pare che la questione dei bambini-narratori di San Gersolè si ponga sullo stesso piano. I diari appartengono a loro e chi voglia studiarli ha l'obbligo di fare i conti con la presenza del loro autore, il soggetto, che attraverso l'opera si manifesta.

NOTE

1) H. G. Gadamer, *Il problema della coscienza storica*, Napoli, Guida 1988, pp. 65-66.

2) L. M. Sinistrari, *Demonialità, ossia possibilità, modo e varietà dell'unione carnale dell'uomo col demonio*, Roma-Bari, Laterza 1986, p. 37.

3) Cfr. A. Scattigno, «La leggenda dei tempi antichi»: i disegni e i diari di San Gersolè nella stampa italiana dal 1940 alla prima metà degli anni Sessanta, in *San Gersolè quaderni e disegni, 1930-1950*, catalogo della mostra, Impruneta 12 aprile-12 maggio 1985.

4) *I quaderni di San Gersolè*, a cura di Maria Maltoni con la collaborazione di Gigliola Venturi, prefazione di Italo Calvino, Torino, Einaudi 1959.

5) Cfr. G. Contini, G. B. Ravenni, *Giovani, scolarizzazione e crisi della mezzadria: San Gersolè (1920-1950). La storia delle famiglie attraverso i diari scolastici e le fonti orali*, a cura di Pietro Clemente, Istituto «Alcide Cervi», Annali, Bologna, il

Mulino 1988.

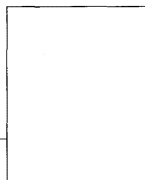
6) cfr. A. Santoni Rugiu, *Tre esperienze pedagogiche innovative dopo la liberazione*, in *La Toscana nel secondo dopoguerra*, Milano, Franco Angeli 1991.

7) G. B. Ravenni, *I quaderni di San Gersolè, in Il tradizionale nella società contemporanea, ricerche e testimonianze sulla cultura popolare*, a cura di Paolo De Simonis, Firenze, Associazione Intercomunale Fiorentina 1984.

8) Cfr. D. Roche, *Cultures savantes et cultures populaires: quelques réflexions sur l'historiographie et la méthodologie de l'histoire sociale des cultures*, in *Cultura, intellettuali e circolazione delle idee nel '700*, Milano, Franco Angeli 1990.

9) G. B. Ravenni, *I giorni raccontati: i diari di San Gersolè come fonte per la storia dei contadini*, «Rivista di storia dell'agricoltura», XXXI (1991), n. 1.

10) C. Geertz, *Opere e vite, l'antropologo come autore*, Bologna, il Mulino 1990.



Pensare a casa, scrivere a scuola.

Una raccolta di quaderni come fonte
per la storia del senso comune

La raccolta di manoscritti che viene presentata, insieme ad alcune prime ipotesi per la ricerca, ha avuto una vita originale se riferita alla sua destinazione, ma certamente coerente con epoche, sensibilità e interessi della storiografia di cui indirettamente testimonia l'andamento. I documenti, diceva Marc Bloch, «non saltan fuori, qui o là, per effetto di chissà quale imperscrutabile volere degli dei». «La loro presenza o la loro assenza, in un fondo archivistico, in una biblioteca, in un terreno – proseguiva –, dipendono da cause umane che non sfuggono affatto all'analisi, e i problemi posti dalla loro trasmissione, nonché non essere soltanto esercizi per tecnici, toccano essi stessi nell'intimo la vita del passato...»¹⁾. Per quasi sessant'anni, 354 quaderni di ragazze e ragazzi delle scuole elementari sono rimasti intoccati nella Biblioteca comunale Forteguerriana di Pistoia alla quale, nel 1929, erano stati dati in deposito in attesa forse di un esito diverso. Dimenticati, quindi ignorati, e alla fine anche con un'identità da riconquistare. Per un equivoco dovuto al contenitore che casualmente li ha conservati, la raccolta, per un momento, è stata attribuita infatti erroneamente alla passione di un bibliofilo locale²⁾. La nuova «scoperta», alla fine degli anni '80, ha aperto questo patrimonio a esiti diversi che ci potranno dare, forse tra altrettanti anni, le fotografie della nostra storiografia.

Tra il 1928 e il 1929 centinaia di ragazzi furono invitati e indirizzati in tutte le scuole elementari della provincia di Pistoia a scrivere del loro paese, indagato in ogni aspetto, secondo quell'adesione all'ambiente propria della pedagogia dell'idealismo. L'impresa della scuola pistoiese si svolgeva nel nuovo clima dei programmi per le scuole elementari firmati da Giuseppe Lombardo Radice, che della riforma Gentile costituivano senza dubbio la parte più liberale, e aveva una finalità precisa. I quaderni sarebbero stati infatti esposti come un mosaico dell'intero territorio nella mostra promossa per celebrare il completamento della nuova provincia di Pistoia³⁾. Ogni piccolo paese diventava in quelle pagine spazio universale da viverci, quindi, non con senso di separatezza dal resto o come momento di una realtà atomistica,

ma come un mondo di autosufficienza, dopo che la nazione aveva abbandonato, come si disse, «le utopie dell'universalismo astratto»⁴). La pedagogia dell'idealismo dava in questo senso un utile sostegno all'integrazione nazionale e alla stabilizzazione sociale perseguite dal fascismo. Del paese si dice tutto: si scrive sul cimitero e sulla leggenda sul ponte, sulla coltivazione del grano e sulla fabbrica di granate (scope di saggina), sull'industria del Gran Spumante Etrusca («champagne italiana») e sulla coltivazione delle patate, sul contributo dato alla causa nazionale e sulla festa della befana, ma si racconta anche della propria famiglia e della propria vita secondo un caleidoscopio variegatissimo di argomenti che riflettono, se non sempre nello spirito, almeno sulla carta, le indicazioni dell'autore di *Lezioni di didattica*. Il confronto con i quaderni di San Gersolè sorge spontaneo⁵). Qui non ci sono il disegno unitario né la passione di Maria Maltoni, c'è piuttosto il *milieu* di una classe insegnante che in larga parte, forse, sentiva la presa di un regime che aveva aumentato uno stipendio da fame e piegato la sua autonomia. Componenti a tema, dettati, diari, trascrizioni di canti popolari e di proverbi (la parte folclorica occupa molto spazio), disegni sono il prodotto di un tormento della scrittura che deve coinvolgere anche gli insegnanti.

In alcuni casi il maestro introduce il lavoro dei ragazzi e in altri si sostituisce del tutto a questi scrivendo l'intera ricerca; talvolta sceglie di operare *a latere* con un'assistenza nascosta che garantisca la correttezza del manoscritto oppure di dare spazio alla spontaneità dell'alunno lasciando manifesti gli errori e gli interventi dell'adulto⁶). È rappresentata insomma la gamma delle possibilità metodologiche.

I quaderni costituiscono nel complesso un materiale che si presta a un pluriuso. Gian Bruno Ravenni li definirebbe «fragili» per questa loro possibilità di esposizione ad ogni tipo di lettura. Ci troveremmo insomma solo quello che noi vorremmo e non quello che di per sé ci potrebbero dire. Gli ambiti di ricerca a cui si possono riferire sono in effetti veramente tanti: dalla storia dell'educazione a quella della didattica, dalle tradizioni popolari alla storia sociale del regime. Aprono inoltre una pista interessante per una storia della scuola secondo il vissuto dei ragazzi. Resta però ineludibile la ricerca di una lettura che possa cogliere in questo, come in altri casi, la specificità ermeneutica della scrittura dei bambini in un contesto di ricerca che possiamo definire etno-storico. Un approccio che non si limiti, quindi, a utilizzare i testi come una fonte contenutistica, ma che li consideri appunto per i significati intrinseci alla loro struttura e ai loro codici. Nella ricerca di questa specificità sembra intanto avere un minor peso problematico il rapporto tra individualità e generalizzazione. Si tratta di una questione che comunque non può essere evitata ogni qualvolta ci troviamo di fronte ad un testo che è il prodotto

dell'autorappresentazione di un singolo e che riaffiora puntualmente davanti ai temi di Alvarina, di Sergio e di Marina che sono in fondo segmenti di differenti percorsi individuali. L'omogeneità di larga parte del contesto espressivo e la stessa finalizzazione di tutti gli scritti contribuiscono senza dubbio ad accrescere il valore paradigmatico di questo materiale e a ridurre il peso del contrasto tra caso singolo e generalità dei casi.

Un'ipotesi per cogliere la specificità, ai fini della ricerca storica, di questa scrittura *bambina* è quella di leggerla, almeno là dove, ma non solo, è espressione di vissuti personali, come il prodotto dell'elaborazione di fabulazioni, detti, umori recepiti e assimilati dal contesto degli adulti, e in modo prevalente da quello familiare. C'è da considerare che la famiglia costituisce un ambito di rilievo perché, oltre ad essere già di per sé spazio di produzione di senso, è in questo periodo il referente principale della comunicazione del regime. La famiglia, fuoco di messaggi, si trova ora ad interagire con un messaggio nuovo e intenso come quello del fascismo⁷⁾. Il bambino rielaborerebbe discorsi di senso comune e dell'indicibile privato e rivelerebbe anche modi di comportamento non concettualizzati. Una rielaborazione che non è la trasposizione di quello che si è ascoltato in un altro codice, ma piuttosto un *logos* nuovo suscitato dalla pratica dello scrivere che segna anche il passaggio dalla dimensione collettiva della comunicazione orale a quella privata, chiusa e immobile nel rettangolo della pagina, della comunicazione scritta, in prevalenza assente negli ambienti di vita di questi ragazzi. Sarebbe interessante, anche se forse poco possibile, nel seguire una delle piste che nei quaderni si susseguono come scatole cinesi, poter indagare il rapporto tra lo scritto del bambino e la lettura che l'adulto poteva farne a casa in relazione anche ai diversi gradi di alfabetizzazione. Quello che resta sulla pagina è il prodotto dell'ibridazione tra la sfera quotidiana di parole e cose e la pratica dello scrivere. In taluni casi lo scritto assume in modo evidente lo sviluppo consequenziale del parlato, ben comprensibile solo nel contesto di espressione. «Io oggi ho fatto le cose di scuola. Io stasera non ho mangiato perché domani ci ho gli sposi», scriveva Renzo nel suo diario⁸⁾. Da questo incontro con l'adulto scaturirebbe uno scritto che illumina su un senso privato, non ancora, forse, «senso comune», ma pur elemento preparatore o costitutivo di questo. Per questo gli scritti scolastici, come quelli dei diari, sarebbero speculari rispetto agli scritti *adulti* (fonti pubbliche, verbali, lettere, documenti di polizia), che servono a fotografare quello che si può definire un comune sentire o la soggettività di classi sociali. Lo scritto del bambino, assunto non come di per sé ingenuo, ma come il prodotto di un difficile equilibrio tra attese esterne e il proprio patrimonio di idee, porterebbe più riconoscibili i tratti del controllo e della censura, a differenza dello scritto adulto che tende

a celarli. Questa specificità della scrittura bambina risulta più evidente in alcuni quaderni come quelli delle scuole dei paesi della montagna dove, forse più per necessità che per scelta, sembra che vi sia una maggiore adesione ai principi della didattica attualistica che prediligeva nello scrivere le osservazioni personali, i sentimenti e la vita del ragazzo di cui doveva incoraggiare la spontaneità e preservare l'ingenuità⁹⁾. Nonostante la rigidità dell'impresa in cui erano inseriti e la loro finalizzazione obbligata, i quaderni non riescono ad avere, se non altro per alcune smagliature e silenzi, quella compattezza ideologica che forse si sarebbe voluta. Alcuni prelievi dai testi, fatti con la consapevolezza dei rischi di un uso parcellare che può finire per aver effetti sorridenti o comunque suasi, sono utili per meglio chiarire il nostro discorso.

Il Duce – scrive in un componimento Marina che frequenta la terza classe – ha detto che il grano in Italia non basta, che ci si mangi bravi necci [focacce di farina di castagna, *n.d.a.*], e così si ingrasserà. Ma noi di Lizzano non importa che ce lo dicano, perché noi i necci si mangiano quasi tutti i giorni e non si sciupano. Ma però ci ha raccontato la signora maestra che nella città ne viene sciupata tanta di roba¹⁰⁾.

Da questa interpretazione, non neutra, della battaglia del grano in un paese dell'Appennino dove il grano non c'è mai stato e la farina è sempre stata quella di castagne, agli interni familiari.

A Lizzano – scrive Maria che frequenta la terza classe – ci sono due scuole, e le classi ci sono fino alla quinta, ma per me sono anche troppe perché i miei genitori mi ci vogliono mandare poco, mi vogliono mandare sempre alle pecore e quanto meno io ci voglio andare e più mi ci vogliono mandare.

La maestra risponde sulla stessa pagina:

Hai ragione di rammaricarti per le assenze fatte per causa delle pecore ma l'allevamento degli ovini è utile. Il Duce vuole che sia esteso migliorando le razze. L'orario della scuola è breve: potresti frequentare la scuola e condurre le pecore a pascere nelle ore libere¹¹⁾.

Il mio paese mi garba tanto perché si può giocare e divertirsi all'aria aperta – scrive Marina. Il Duce Mussolini – prosegue – ha fatto bene a mettere i fanciulli nei Balilla e nelle Piccole Italiane. Così tutte le domeniche anche i bambini delle città possono andare a giocare fuori e alla messa. (...) A stare sempre in casa viene a noia e fa male alla salute¹²⁾.

Non siamo solo nella sfera di un piccolo evenemenziale. Sono certo frammenti esili, ma sono pur bagliori quotidiani di mentalità che ci fanno intravedere nel profondo, forse più di quanto possano altri documenti. Una direzione di indagine che suggeriscono, e forse è la più proficua, è quella ricerca dell'inconscio culturale che si esprime di fronte al primo e più vasto tentativo di integrazione politica di massa. Una prima impressione che si ha in questo senso è di una lontananza, quasi antropologica, ancora e nonostante tutto, dallo stato che ora si chiama fascismo e che tutt'al più è una novità che riguarda il centro e non le periferie, la montagna e non la città. Sono bagliori, questi frammenti, che possono divenire certo più luminosi se lo spettro di indagine potrà ampliarsi ad altri aspetti, dal patrimonio linguistico alle sue contaminazioni, agli aspetti grafico-formali, per capire anche dove si manifesta, sia nel bambino che scrive, sia nell'adulto che legge e corregge, quella paura della parola e della sua trasgressione che rimane una «cieca istanza di conservazione» e «rifiuto di cambiamento»¹³.

NOTE

1) M. Bloch, *Apologia della storia o del mestiere dello storico*, Einaudi, Torino 1976, p. 74.

2) Per qualche anno i quaderni sono stati compresi sotto il nome di «Raccolta Alfredo Melani», fino a quando la redazione di un catalogo dei materiali da parte della Biblioteca ne ha consentito una definizione corretta.

Cfr. T. Dolfi, S. Lucarelli, *La scuola in mostra. Catalogo dei materiali della Mostra della scuola (Pistoia, luglio-settembre 1929) conservati nella Biblioteca comunale Forteguerriana*, Edizione del Comune di Pistoia, Pistoia 1990.

Il catalogo è introdotto da tre brevi presentazioni di Marco Francini (*Una mostra da conservare*), Carmen Betti (*Mostra didattica o Mostra della scuola?*), Claudio Rosati (*Le voci dei quaderni*). Sulla raccolta hanno scritto in «Farestoria», n. 16, 1991, Gian

Bruno Ravenni e Paolo De Simonis (*I bambini pistoiesi e il fascismo: note in margine ad una mostra*).

3) Sulla costituzione della provincia di Pistoia e per un quadro del suo stato economico e sociale, si veda M. Francini, *Pistoia 1927. Nascita di una Provincia*, Amministrazione provinciale di Pistoia, Pistoia 1987.

4) G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri*, Paravia, Torino 1925, p. 278.

5) La letteratura sui quaderni di San Gersolè è abbastanza ampia. Ne dà conto G. Bruno Ravenni, *I giorni raccontati: i diari di San Gersolè come fonte per la storia dei contadini*, «Rivista di storia dell'agricoltura», n. 1, 1991, pp. 73-92.

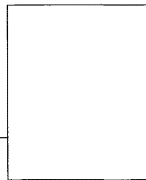
6) In una lettera privata il senatore Alessandro Chiappelli rilevava, lamentandosene, come non ci fosse stata alcuna scelta del materiale. Si erano esposti, diceva, anche «i compiti scolastici». Cfr. T. Dolfi, S. Lucarelli,

La scuola in mostra..., cit., p. 11.

- 7) «La famiglia – scrive nel 1928 «Regime fascista» – è al sommo delle preoccupazioni del Duce: egli premia i genitori prolifici, difende l'istituto familiare, riporta, per quello che è il suo potere, la pace nelle case in cui la faziosità e la demenza politica fecero giungere il castigo fascista». Il brano è riportato da O. Del Buono (a cura di), *Eia, eia, eia, alalà. La stampa italiana sotto il fascismo*, Feltrinelli, Milano 1971, p. 108.
- 8) Raccolta della Mostra della scuola. Lizzano (128), III. *Il nostro diario n. 3*. Componimento di Renzo Pistolozzi, Biblioteca comunale Forteguerriana, Pistoia.
- 9) Per Gian Bruno Ravenni, che invita a ricercare nella raccolta «la stratificazione dei linguaggi, delle culture» più che una labile «cultura popolare», «i componimenti delle

scuole di montagna sono diversi, meno adattati al tipo di linguaggio richiesto e quindi evidenziano la permanenza di una forma di separatezza, che consente il sopravvivere di altri linguaggi storici»: «Fa-restoria», cit., p. 59.

- 10) Raccolta della Mostra della scuola. Lizzano (127), III. Componimento di Marina Castelli, Biblioteca comunale Forteguerriana, Pistoia.
- 11) Raccolta della Mostra della scuola. Lizzano (128), III. *Il nostro diario n. 1*. Componimento di Maria Mucci, Biblioteca comunale Forteguerriana, Pistoia.
- 12) Raccolta della Mostra della scuola. Lizzano (127), IV. Componimento di Marina Castelli, Biblioteca comunale Forteguerriana, Pistoia.
- 13) A. Canevaro, *Il banco dell'asino e del poeta*, Emme Edizioni, Milano 1978, p. 64.



La malora e la guerra.

Il diario 1944-45 di un ragazzo di Langa

Nel corso della mia ricognizione sulla diaristica resistenziale effettuata per il terzo di questi seminari¹⁾, ebbi dall'Istituto storico della Resistenza di Cuneo la segnalazione di un diario scritto nel 1944-45 da un ragazzo di 14 anni frequentante la terza media. Contattato l'autore, Giulio Chiapasco, maestro in pensione residente a Boves, potei, grazie alla sua cortesia, avere copia di un volume di 112 pagine²⁾ che riportava buona parte del diario originale con l'aggiunta di documentazione fotografica e di note di commento.

L'interesse dell'opera mi induceva a informarmi sull'esistenza o meno degli originali: i manoscritti c'erano, sotto forma di sette quaderni, gelosamente custoditi dall'autore che però non esitava a concedermeli in prestito (unitamente alla loro trascrizione dattiloscritta e annotata)³⁾, per il tempo necessario alla riproduzione, da me compiuta in fotocopia e in microfilm. Una documentazione d'epoca di singolare interesse per i modi e i temi della scrittura, sotto forma di «noterelle quotidiane» stese dal gennaio 1944 al dicembre 1945.

1. Scrivere e descrivere l'incredibile

Dinanzi a questi sette quaderni scolastici delle «Regie Scuole rurali» dalle inconfondibili copertine, così fittamente scritti – per un totale di 442 pagine! – da una scrittura minuta e assai poco infantile, viene da chiederci anzitutto cosa abbia spinto un ragazzo contadino povero, che viveva momenti difficili e drammatici in tempo di guerra, in un'area certo non favorita come la Langa cuneese, a redigere con una costanza quasi maniacale un diario così minuzioso che certo gli doveva costare tempo e fatica. Infatti, come egli stesso dice: «Dovevo rubare tempo alla scuola e al lavoro in campagna e quindi anche al pascolo e a tutto... Scrivevo di sera tardi, prima d'andare a dormire, con il lume a petrolio o della candela...»⁴⁾.

Ma quale sia la vera molla che spinge il bambino alla scrittura diaristica ce

lo rivela lo stesso autore nell'introduzione al diario a stampa:

Al principio del 1944 non avevo ancora 14 anni: frequentavo a Ceva la 3^a Media, studiavo la lezione durante il tragitto e poi al pascolo, e aiutavo i miei per quanto potevo nelle faccende di casa, opponendomi al loro desiderio che smettessi la scuola per le impellenti necessità di lavoro in campagna. Pur tuttavia decisi di aggiungere un impegno nuovo. I fatti di quei giorni erano così inconsueti, gli eventi così eccezionali e il modo di vivere talmente fuori del normale, che mi decisi a scrivere un diario. Vi avrei annotato gli episodi che riguardavano innanzitutto la mia persona, quindi la mia famiglia, la frazione e il mondo circostante. Non mi posi problemi letterari in quanto il diario era soprattutto destinato a me stesso.

Rileggendolo a distanza di anni mi vergognai degli errori grammaticali e delle banalità raccontate e trovai il lavoro del tutto puerile. Nello stesso tempo però mi resi conto che una documentazione così particolareggiata di quel modo di vivere avrebbe potuto tornare utile in futuro, a qualcuno nato in una generazione posteriore alla mia, per ricostruire quell'eccezionale momento storico e rivivere quasi integralmente lo stato d'animo della gente qualunque nel periodo della Resistenza⁵⁾.

Questa volontà di scrivere a scopo personale, per se stesso, delle cose di casa e della famiglia, viene rimarcato dal ragazzino nel titolo apposto ad ogni quaderno: *Diario di famiglia dell'anno 1944 d. C.* sulla copertina del primo; *Diario di casa-Agenda* sul secondo; *Quaderno diario di Chiapasco Giulio* sul terzo; *Diario di casa (continuazione dei 3 precedenti)* sul quarto; *Diario di casa (Piccolo notiziario)* sul quinto; *Diario di casa (noterelle quotidiane)* sul sesto; *Note personali del 1945* sul settimo e ultimo. Ma che il ragazzo scriva per uso di memoria lo dicono alcuni sottotitoli rivelatori sui frontespizi dei quaderni: *Fatti da ricordare* sul primo quaderno, *Fatti, cose, avventure da ricordare* sul secondo.

La realtà della guerra, di una guerra totale che tutti coinvolge e travolge, scardinando ritmi di vita consueti e rapporti sociali della vita normale, è dunque, ancora una volta (come nel 1915-18), l'evento scatenante la scrittura.

...io ero quello che scriveva volentieri, leggeva volentieri. E scrivendo volentieri, m'è accaduto... non so, mi è accaduto questo: che in quell'epoca mi sono meravigliato enormemente di vedere un cambiamento di vita così incredibile. Cioè, prima si viveva tranquilli, pur con... un po' di miseria, pur con delle difficoltà si viveva comunque tranquilli, poi c'è stata la guerra, e già questa è stata una cosa veramente grave, però la guerra era lontana. Improvvisamente, la guerra ce l'abbiamo addosso, cioè ci coinvolge tutti, e stiamo

vivendo in mezzo la guerra. E ho pensato che quei fatti che accadevano fossero così straordinari, così incredibili, che meritava registrarli. Probabilmente io avevo già nella mente l'attitudine del cronista o comunque di chi registra le cose, di chi vuole conservare le cose. Questa cosa qui l'ho conservata perché io ho continuato a usare lo scrivere, sia la macchina fotografica, la cinepresa, il registratore. Cioè, io ho continuato sempre a registrare i fatti, in un modo o nell'altro. Però si vede che avevo già questa attitudine a quel tempo. E allora mi son messo lì, ho preso un quaderno e ho cominciato a scrivere per me stesso, ed eventualmente per chi sarebbe venuto dopo, per i... eventuali posteri, ma non so quali posteri, magari della mia famiglia. Non era, non era chiaro, neanche per me... E quindi raccontavo fatti accaduti partendo come centro prima di tutto me stesso, poi la mia famiglia, poi la mia borgata, poi tutto il mondo che ci circondava...⁶⁾.

Nel resoconto puntiglioso del quattordicenne Chiapasco si registrano dunque gli eventi della vita quotidiana e del lavoro contadino, ma all'interno di un momento storico drammatico che scardina la quotidianità e che porta la guerra sull'uscio di casa, con i bombardamenti alleati, la guerriglia partigiana, i rastrellamenti dei nazifascisti, le requisizioni, le ristrettezze alimentari, l'imposizione degli ammassi fascisti, i rapporti difficili con gli sfollati ecc.

Sono molti i passi in cui il giovane diarista sottolinea gli elementi di rottura del quotidiano, di introduzione di un clima di angoscia e di paura nei ritmi pacati e consuetudinari del vivere contadino⁷⁾.

31 maggio 1944 (mercoledì). Tutti i giorni, posso dire, si sentono tuoni di armi: fucili o rivoltelle, o mitraglie, o bombe, o cannoni. Rari i giorni in cui non passano gli aeroplani. Anche quest'oggi si son sentiti spari dalla parte di Sale Langhe. (...) (II 6-7)

21 giugno 1944 (mercoledì). Che movimento c'è stato in questa giornata! Da mattina a sera un fragore di bombe o di cannone verso la riviera. A Ceva i tedeschi hanno... rubato parecchi uomini portandoli a lavorare in Germania. (...) (II 16)

28 luglio 1944 (venerdì). A Ceva i tedeschi hanno fatto il rastrellamento degli uomini, dai 16 ai 55 (o ai 65) anni. Ne hanno preso uno anche di 15 e uno di 75 anni (...). Dicono che li prendono in ostaggio tenendoli fino a quando i patrioti li avessero lasciati passare per andare pel loro destino. (...) (II 28)

26 agosto 1944 (sabato). Sono andato al pascolo alla Scolera. E presto dalla parte di Torresina e Castellino si sentì rombare il cannone. Più tardi

prevalse il tiro delle mitragliatrici. Poi prevalse dinuovo prima il tiro del cannone e poi un misto delle due armi (...). Pensavo a una battaglia accesi tra tedeschi e patrioti. (...) (II 39-40)

15 ottobre 1944 (domenica). Questa mattina, fino a giorno quasi, sentiamo, con parecchio intervallo tra l'una e l'altra, delle cannonate che non debbono essere lontane, al sentirle. Pare vengano da oriente o, meglio, da tra oriente e mezzogiorno. Di cannonate, sparatorie, bombardamenti, di notte o di giorno, ne sentiamo ogni momento. (...) Ma poi difficilmente si sa qualche precisazione su quelle, forse anche perchè i motivi non hanno importanza. Sono cose, tra tutto, dell'altro mondo, e chi non prova non potrà mai farsene un'idea. (...) (IV 21)

mercoledì 22 novembre 1944. (...) Derubamenti, sofferenze, torture sono le cose comuni che capitano intorno a noi. Non si sente parlare d'altro. Ci sono sempre delle tristi notizie, a cui quasi non ci si fa più caso. (...) (V 21)

Lunedì 26-2-'45. Per quest'oggi dirò di molti fatterelli, anche di poca importanza perchè si ripetono quasi quotidianamente. Ma appunto per questo li riferisco, affinchè ricordino, almeno in minima misura, quanto grande e sconsolante sia il disordine in questi tempi, nei nostri paesi e, credo, più o meno, anche in tutta l'Europa. Non posso raccontare le cose a fondo, e tanto meno commentarle, perchè non posso disporre di molto tempo da dedicare a questo lavoro. Pensando che le cose sono molto più impressionanti a provarle che a raccontarle e pensando che quanto di oggi si verifica quasi tutti i giorni, si potrà capire, almeno un pochino, in qual vita di amarezze, pericoli, sconsolazioni, disordini, imbrogli, e chi più ne ha e più ne metta, si sia costretti a vivere al giorno d'oggi. (...) (VII 5-6)

2. Scrivere per memoria / memoria per scrivere

Il ragazzo scrive per ricordare, ma i fatti che avvengono attorno a lui sono così incalzanti che non riesce a star loro dietro col tempo della scrittura. Eppure Giulio non vuole dimenticare nulla, e allora ingaggia una vera lotta contro la dimenticanza. L'obiettivo che si è prefisso è quello di scrivere a mente fresca, subito al termine della giornata. Ma il tempo per scrivere è scarso, a causa dei vari impegni che lo sovrastano (il lavoro, lo studio, le necessità contingenti) e questo obiettivo ben presto svanisce. Quando una volta miracolosamente gli accade di raggiungerlo, lo segnala gioiosamente sul diario:

11 (venerdì) Febbraio 1944. Finalmente sono riuscito a poter scrivere il diario di un giorno scrivendo in quello. (...) (I 17)

Giulio allora ricorre all'espedito di appuntarsi telegraficamente i fatti su un calendario o su dei foglietti⁸⁾, come promemoria per quando avrà il tempo della stesura per così dire «letteraria». Lo scarto tra notazione diaristica e scrittura reale (sempre meticolosamente indicato sui quaderni) si dilata progressivamente dai quindici giorni iniziali a due mesi (secondo e terzo quaderno), a quattro mesi e più (quarto quaderno), a cinque, sette, quasi otto mesi (dal quinto al sesto quaderno) e in ultimo diventa uno scarto di quasi tre anni. «Ciò mi convinse a desistere dalla compilazione del diario (salvo qualche eccezione per fatti più interessanti) il quale si fermò al dicembre 1945»⁹⁾.

Questa affannosa rincorsa della scrittura sul tempo, sempre sconfitta dal ritmo veloce degli eventi, è ricordata dall'autore anche nell'intervista:

(...) L'unica cosa che so bene è che rincorrevo con i racconti scritti il tempo che passava più veloce e i fatti accadevano più velocemente di quanto io fossi in grado di registrare, di scrivere. Per cui a un certo punto io mi trovavo non più a scrivere le cose di oggi, ma le cose di ieri, poi le cose di due giorni fa, poi le cose di dieci giorni fa, poi le cose di un mese fa... A un certo punto c'è stato un divario, mi pare – c'è scritto sul diario – forse di un anno, forse anche più. Però a quel punto ho dovuto ricorrere a un altro sistema: cioè, quando le cose rischiavano di essere dimenticate, allora facevo soltanto delle brevissime note (...), scrivevo frasi brevi che ricordassero gli episodi, per cui l'episodio l'avevo ben chiaro in mente. Non dovevo sbagliare la data e non dovevo dimenticare che era accaduto, ecco. E quindi riuscivo a raccontarlo quasi con immediatezza¹⁰⁾.

Il divario sempre più grande tra avvenimenti e scrittura e l'ostinazione del ragazzo di *non tralasciare nulla* sono una fonte di ansia che spesso traspare nel diario: «Dopo tanto tempo – scrive il 24 aprile 1944 – ricomincio a continuare il diario (...). Credo opportuno non tormentarmi tanto per il ricordare le date, ma dirò soltanto ciò che è accaduto nei giorni scorsi e come mi trovo ora» (I 35-36).

Si veda come il ragazzo, una volta escogitato il sistema degli appunti promemoria, nel diario registra lo sconforto e il furore che lo coglie quando s'accorge che «quel malfattore di Mario» (il poco simpatico sfollato con cui la famiglia divide una forzata convivenza) per accendere la sigaretta ha strappato un pezzo di foglio di calendario su cui egli aveva apposto le sue note¹¹⁾.

Ora avvenne che l'otto (venerdì) settembre (1944) Mario (Rossi) avendo da accendere una sigaretta (di foglie secche di meliga, com'è ora d'uso, dopo che non s'usa più tabacco), si servì di un pezzo di carta che strappò al calendario. (...) Quel giorno doloroso ero arrivato a scrivere, qualche giorno prima, a parte del 3 agosto (credo). E dire che per ogni data c'erano sempre numerose note! Non passava giorno senza che dovessi notare qualcosa. Mi piaceva ricordare quante volte sono andato a Paroldo e ora... Nel momento in cui seppi la cosa avrei voluto ucciderlo se fosse stato a casa! (II 37-38)

La quasi maniacale volontà di fissare tutto quanto si ricorda di un avvenimento si manifesta in maniera ipertrofica a proposito degli esami di terza media, la cui descrizione particolareggiata si protrae per ben 25 pagine (sul quaderno originale) e la dice lunga sull'importanza socioculturale e il valore simbolico di traguardo che il raggiungimento della licenza media riveste per il ragazzo:

In questa descrizione degli esami ho messo tutto, tutto ciò che la mente ha ricordato dando a dubitare di ciò di cui non fossi proprio sicuro. In caso di ricordarmi dopo qualche cosa, in queste ultime pagine ho lasciato un piccolo spazio in fondo alle righe. (III 42)

3. *Il ghetto della malora contadina*

Bovina, la borgata in cui Giulio Chiapasco nasce nel 1930, è una frazione di Paroldo, aggregata in seguito per disposizione fascista al Comune di Ceva, con altre due frazioni (Roascio e Torresina). Poche case e cascine in una conca che si raggiungeva dal fondovalle inerpicandosi fra gole, strettoie, curve, controcurve, strapiombi. 180 abitanti circa, in maggior parte contadini piccoli proprietari o mezzadri.

La famiglia di Giulio possiede poco meno di 10 giornate di terra in collina, che producono a stento quel po' di grano e meliga necessario alla sopravvivenza di quattro persone (padre, madre, due figli), cui se ne aggiunge una quinta nel periodo più nero della guerra: una sorellina nata nel '44 all'ospedale di Ceva, sotto le bombe. I Chiapasco, come quasi tutti i piccoli proprietari di collina e montagna in quell'epoca, conducono un'esistenza risicata («Penso che fossimo la famiglia più povera del villaggio», dice l'autore) con una vaccherella, qualche pecora, qualche gallina, i conigli. Si tende all'autarchia per necessità:

Si cercava di evitare tutte le spese possibili, limitandosi allo stretto necessario: il sale, l'olio... Tutto quello che era possibile produrre, bisognava produrre, e quel che era possibile riparare o fare (lavori di falegnameria, calzoleria, muratura), tutto quel che si poteva... Bisognava essere autonomi per non spendere, perchè non c'erano i soldi¹²⁾.

I segni di questa precarietà economica si colgono con fisica evidenza nelle stesse pagine dei quaderni di Giulio, sia nell'accorto uso degli spazi al fine di non sprecare carta (del terzo quaderno si sfruttano integralmente anche i margini) sia nell'uso dell'inchiostro, talvolta ricavato spremendo bacche di sambuco (*lebu*).

Il diario registra poi, tra le altre cose, come il medico venisse pagato in natura (addirittura con noci!, IV 3), come Giulio si ingegni a fabbricare un paio di scarpe per la sorella, ricavandole da un vecchio paio della madre (VI 26), come per lui venga acquistato, per il Natale 1944, «un paletò vecchio, senza fodera, e da aggiustare per altre cose» (VI 34), come si vergogni di andare a scuola «con i miseri zoccoli che ho nei piedi» (I 25) e come, per sostenere gli esami di terza media, si faccia prestare abiti da una zia, in quanto «con le mie robe avrei fatto figura troppo modesta» (III 29).

L'attenzione all'aspetto economico è costante e ossessiva: Giulio annota sempre con precisione ciò che comperano lui e suo padre sul mercato di Ceva, con relativi prezzi (I 22), così come ciò che mangia e cosa spende le poche volte che è costretto in trattoria (I 20). Significativa è anche la minuzia descrittiva delle immancabili liti per questione di confini (IV 2), così come lo scrupoloso computo di quanto si può ricavare da una pecora morta avvelenata, vendendo le sue varie parti (VI 16).

Si capisce come, vivendo in questo contesto, anche per un bambino, ci fosse poco spazio per il gioco, il divertimento, il passatempo infantile. La scuola della vita porta Giulio a crescere e a maturare precocemente, a farne un adulto in tenera età, sì che il diario stesso non mostra segni infantili, né nella scrittura né nei contenuti¹³⁾.

Il problema del cibo e la scarsità di generi alimentari rappresentano una preoccupazione continua che emerge sin dalle prime righe del diario¹⁴⁾, mettendo in luce le ristrettezze e i sacrifici quotidiani di una famiglia non abbiente, resi ancora più duri dalla guerra. Tra i molti riferimenti cito: il pranzo per il battesimo della sorellina, con «i tagliatelli asciutti con coniglio» (II 18), il tradizionale, robusto pranzo per i trebbiatori (III 11), il brodo di ceci gustato per la prima volta (IV 17), il piatto delle feste (gli agnolotti) che, ahimè, si vede sempre più di rado¹⁵⁾, la carne gustata così raramente che, per mancanza di denaro, bisogna proprio aspettare (e quasi augurarsi!) che muoia

qualche animale per malattia¹⁶).

Ristrettezze, privazioni, sacrifici della vita di ogni giorno, aggravati dagli eventi bellici, sono descritti con impietoso realismo: non solo i magri pasti, ma la sporcizia difficile da debellare in casa per la contiguità della stalla (III 28), i letti infestati dalle pulci (III 3); la difficoltà di procurarsi l'olio, il sale (VII 9), i fiammiferi (V 4), le candele o il petrolio (III 46); il sapone ricavato facendo bollire nella soda caustica le galline morte per malattia (III 2), i problemi pratici derivanti da un raffreddore collettivo in famiglia («Che vita, specialmente per i fazzoletti!», IV 20) ecc.

Oltre al razionamento e alla tessera, piovono le minacciose ingiunzioni degli ammassi fascisti, che impongono la consegna della quantità di prodotti (carne, uova, legna ecc.) eccedenti il consumo familiare, a un prezzo inferiore a quello del mercato libero (I 39-40, 43...). Di fronte all'alternativa di togliersi di bocca il necessario, alle precettazioni si cerca di resistere come si può, temporeggiando e rischiando le sanzioni di guerra.

Al bambino-adulto che scrive, nulla sfugge di questa amara realtà: il legame alle sorti della propria famiglia è forte e senza mediazioni, da cui una partecipazione sofferta alle vicende e ai problemi o ai drammi dei «grandi», senza però nemmeno un'ombra di percezione della differenza o separatezza che si avverte normalmente nei coetanei odierni¹⁷).

La malora sembra accanirsi sulla famiglia, colpita da avversità di ogni genere: difficoltà del lavoro, ruberie dei vicini, moria delle bestie, gravi problemi di salute per la bimba ultima nata.

Noi avevamo la sensazione in quel tempo – dice l'autore – che ci fosse una maledizione addosso: che non ci fosse soltanto la difficoltà del lavoro, la difficoltà di aver la campagna in collina, di aver pochi soldi, ma che ci fosse una persecuzione di qualcosa, e mia madre che era superstiziosa – religiosa e superstiziosa – pensava che ci fosse qualcuno che l'avesse... che ci fosse una maledizione¹⁸).

Si ricorre al settimino per la malattia della sorella, che però non migliora, e anzi la madre arriva a nutrire sospetti sul settimino stesso, «che lui ci abbia maledetto le pecore che ci andarono tutte male» (III 13); così come, peggiorando la bambina malata, «i miei hanno deciso di fargli dare una benedizione da tre preti (...) a volte che fosse stata stregata» (III 15).

Giulio è un ragazzo di campagna che si sente «diverso» dai suoi coetanei e compaesani¹⁹, che si divide tra studio e lavoro contadino e che, pur manifestando un forte attaccamento al villaggio natio, ne sente anche i limiti ed aspira ad orizzonti più vasti. Questa grande voglia di istruirsi per sfuggire alla malora contadina e rompere lo stato di segregazione dalla modernità²⁰, si

manifesta in modo emblematico nel diario attraverso il fascino che su di lui esercitano tutti i messaggi provenienti dall'esterno. Va ad ascoltare Radio Londra in casa di vicini (VII 21), ogni volta che può cerca di procurarsi giornali che lo informino di ciò che succede nel «vasto mondo», colleziona e conserva gelosamente i volantini di propaganda lanciati dagli aerei sia alleati che tedeschi, contempla e conserva finanche le scatole dei medicinali acquistati per la sorellina malata.

Si comprende, da queste considerazioni, cosa significasse per Giulio andare a scuola e conquistare il sapere: una disperata voglia di sfuggire alla morsa della miseria, di rompere il cerchio del ghetto contadino, di conoscere di più per poter intervenire sulla realtà modificandola. E si capisce quindi la disperazione con cui registra, nell'aprile 1944, il suo abbandono forzato della scuola:

Ora non vado più a scuola. Non potevo più continuare. Il mio studio era ostacolato in tutti i modi; motivi di libri, di cibo, di lontananza, di sfollamento (Rossi Mario), di assenze, di timori, di pericoli, di lingua (parole politiche e belliche che strappano la mente dallo studio): e in tutti i motivi c'entra la causa della guerra. Sarebbe difficilissimo enumerare e spiegare i perchè ho abbandonato la scuola. Ogni qualità di rompicapo impossibili a descriversi. E poi, anche il cambio di aula, a causa delle occupazioni tedesche di locali, c'entra a stufare la mente e a portarla altrove (...E non posso spiegarmi...). (I 36)

Pur tra tante difficoltà, Giulio riuscirà a terminare la scuola e a ottenere la licenza media nella sessione autunnale. Con tenacia proseguirà gli studi per corrispondenza e, pur già lavorando in uno stabilimento di Ceva per sopperire alle necessità della famiglia dopo la morte del padre, conquisterà nel 1948 il diploma magistrale. Non potrà andare all'università com'era nei suoi desideri, ma diviene pubblicista e collabora a diversi giornali e riviste locali. La sua giovanile vocazione al diario come testimonianza di vita e di storia si traduce in un singolare periodico popolare dell'area cuneese di cui Chiapasco è il curatore e l'anima, «'L to Almanach», che come supplemento al «Giornale di Boves» raccoglie e pubblica dal 1978 una gran messe di diari, ricordi, memorie scritte dalla gente comune.

4. Scrittura e sensibilità linguistica

Si è già detto che il livello di competenza grafica che il ragazzo rivela sulle pagine di questi quaderni è elevato, esprimendo una scrittura sciolta e sicura,

da adulto, con poche incertezze sul piano sintattico e grammaticale²¹⁾. Giulio è un dialettologo che però ama la lettura²²⁾ e lo studio: la sua scrittura riesce in modo singolare a farci partecipare dell'oralità / auralità della cultura originaria, mostrandoci nello stesso tempo la volontà di distanziamento da quella cultura e la ricerca di uno stile espositivo che riecheggia – non so quanto intenzionalmente – i cronisti medievali e attinge formule e stilemi epicizzanti, in particolare dai poemi omerici letti sui banchi di scuola.

I dialettismi sono numerosi e non sempre paiono contrassegnare una insufficienza linguistica del ragazzo, che anzi talvolta sembra conscio del loro valore espressivo. Alcuni esempi mostrano il vario uso dell'inserito dialettale, talvolta riportato in versione originale o più spesso italianizzato:

una *griza* di pane (VI 23); abitava in un *ciabot* (VI 27); io ero nei *zerbi* al pascolo (II 43); detti fuoco ai *lebu* (I 16); fumai qualche sigaretta di *sambù* (I 16); l'orto tra la *bialera* e il torrente (IV 4); *magna* o zia Ghitina (III 23-24); mi *leggeva la vita* (IV 14); una *maniga* di monelli (VI 27); *spogliare* la meliga (IV 19); ne ha trebbiato una *borla* (IV 22); la Venezia (mucca) viene *lattata* (I 38); la pecora aveva una *gogna* dietro (I 15); la merla ha *xcierito* (I 45); uno sconosciuto se li ha *sfurnati* (detto di uccelli implumi nel nido) (I 45); gli uomini si buttano nelle *chinette* (III 4); ero *fastidiato* per saltare (II 31); gli abbiamo *rimessa* della roba (II 28); a forza di *striziare...* le scarpe *taconate* (I 34-35); una *partita* di uomini armati in tutti i canti (II 13); presi in farmacia una scatola di pomata contro il *gvaso* (III 23); il cane, *brancatomi* i pantaloni (VI 17); mio padre andò a farci la *lamenta* (VI 17); (la pecora) la barattammo *trucco per trucco* con un maialino (VI 14) ecc. ecc.

Talvolta il ragazzo cita l'espressione dialettale e la traduce come un provetto lessicografo: «si mette a fare degli *arvochi* ossia dei gridi da parer matto» (IV 22); «la pecora Pastora come diciamo noi, *ranguia*, respira con impedimento» (V 7); «un pezzo di *fazin* (pane senza lievito, cotto sulla stufa)» (VI 23); «una *polla* (giovane gallina)»; «il secondo vino che noi chiamiamo *vinot*» (VI 24).

Ricorrono spesso, in queste pagine, nomi dialettali di oggetti e attrezzi del mondo contadino: dall'aratro «da noi detto *rivolta*» (III 32), alle *burle* o biche di covoni di grano (III 11), alla *sia* o secchia di legno (I 42), al *casciotto* sotto il tavolino (III 12), dalla *doma* o calesse (III 13), a parti del carro come la *martinica* o bastone da freno e il *prim* o parte anteriore con il timone (IV 24).

Non mancano inoltre riferimenti alla tradizione dei soprannomi paesani (*Trei pai* dei Mondoni, I 6; *Pinot quit quit*, I 25; *Aldo d' Cà di Broz*, II 41; *Bertu di Siria*, V 21) e l'inserzione nel discorso di proverbi tratti dal repertorio orale: «Mario di nuovo padroneggia. Forza dei soldi. Chi trova molle va

fino al collo» (IV 6)²³); «La mattina seguente troviamo un scarpata di neve. 'Quando nevicava prima dei Santi, in tutti i mesi si vedono i campi', ma quest'anno chissà...» (IV 40); «Questa volta è proprio il caso di dirci come si dice spesso in Piemonte, per scherzo: *Fé bun viage; se i turni u l'è 'n darmage*» (VII 49)²⁴).

Ma la cosa che più sorprende, in questo contesto di scrittura umile che descrive e quasi fotografa una realtà umilissima, è l'inserito intenzionale di stilemi e lessemi aulici, di locuzioni inattuali e non realistiche, tali da conferire un preciso distanziamento dalla materia trattata, che va in direzione dell'epico e dell'arcaico (vedi, per es., l'uso frequente del perfetto, che in dialetto piemontese non si usa mai):

io *era* dietro la cascina...; *indi* mi allontanai (II 8); *indi* fino a sera si trebbiò agli Iscritti, ove era una macchina apposita... (III 10); *ove* saranno andati? (II 9); *ivi* era pure mio padre (II 12); *quivi* abbiamo nel coro cantato (I 19); sarebbe andato nei patrioti. *Donde...* (III 41); *tosto* andammo (I 25); *colei* si avviò verso Ceva (I 7); cominciai a *costei* a leggere (I 25); era *colà* (I 25); andavano *costì* (I 37); non la crediamo *sì pazza* (V 7); le droghe *pel* sapone (VI 26); al pascolo nel prato *sottano* (IV 20); l'*allemanno* fermò lui (I 33); né *perita* a risponder male (V 4); mi *peritava* ad andare solo (VII 20); vi andiamo pure senza *peritezza* (VI 21).

Arcaismi espliciti si riconoscono nelle forme verbali *abbiaci*, *battesi*, *vedesi*, *avremmogli*, *brancatomi*; o in espressioni del tipo: un pacco che avevo *meco* (I 13); mi portò *seco* (I 24); ricominciò la lite, tornando sulle parole *primiere* (I 8); *fo* una stufa di fango a mia sorella (IV 3); annotare *sur* un foglio (II 38); sullo stradale *ante* la casa (I 23); mia madre, *ita* ad aprire... (IV 32).

Colpisce non poco pensare che questo bambino quattordicenne scrive il suo diario a pochi chilometri di distanza dalle colline dove vive la sua stagione partigiana uno scrittore che proprio tali moduli di «lontanamento biblico ed epico» adotterà nella sua opera maggiore, forgiando un «grande stile» icastico e personalissimo²⁵. In effetti, certe frasi ed espressioni del giovane Chiapasco paiono curiosamente caricarsi di un sapore fenogliano ante lettera. Si vedano, oltre a certi passi sopra citati, anche alcuni curiosi neologismi come:

salteggia riferito alla sorellina (VI 26); «furono *largivi* nel servirci» (IV 20); «un *superaltissimo* aereo» (VI 11); «la sua *immondità*» (VI 29)²⁶); e soprattutto la formazione di parole col prefisso *s-* con valore privativo o detrattivo: «*sconsolazioni*» (VII 6); «tutto il mercato fu *sgremito* da venditori e compratori» (I 26); «(il medico) si è *scompiaciuto* per la vecchiezza del

Mirand-Acid» (III 24).

Alla data del 28 aprile 1945, la liberazione di Ceva viene siglata addirittura da una epigrafe latina: «Nella nota di oggi trovo un tono di solennità: *Ceba corrupta et liberata est*» (VII 22).

Qualche altra civetteria con il latino scolastico si coglie qua e là, come nel secondo quaderno, dove esprime il suo timore di «non riuscire a finire prima degli esami il programma (*Tempus deficit*)» (II 41), o sul frontespizio del terzo quaderno che registra: «*Initium* (Giovedì 19 ottobre 1944)».

C'è insomma nel diario quasi un esercizio di plurilinguismo e pluristilismo che si evidenzia, per es., nella curiosa cronaca del 4 giugno 1944, intitolata *Assalto al grafion di Bozzano*, in cui Giulio si diverte a imitare lo stile omerico nella descrizione del «combattimento» con una frotta di monelli golosi delle sue ciliege (II 8-9)²⁷.

In questa un po' ingenua ricerca di stile alto²⁸ si coglie dunque, nel ragazzo, molta voglia di letterarietà, ma nello stesso tempo la sua inesausta esigenza narrativo-descrittiva lo porta ad accogliere formule fabulatorie proprie del racconto orale: «Debbo raccontare: dunque ero in casa: alla porta era mia madre e Pina; 'Uiè i tedeschi ar Bastion' sento bisbigliare...» (II 30); «(...) sicuri non lo siamo ancora, ma lah... meglio che prima...» (III 28); «Ah! Mi dimenticavo di dire che Rossi Mario...» (I 45); «Anh! Mi dimenticavo di ricordare che nel pomeriggio di oggi...» (II 26).

A volte il ragazzo pare addirittura rivolgersi a degli ipotetici lettori, come quando, nella descrizione dell'assalto partigiano al municipio di Ceva, scrive: «Se mi lasciate tornare un po' indietro dirò che in principio non sapevo di che si trattasse...» (I 26), oppure altrove: «Mario mi aveva promesso 10 lire sulla riuscita, ma, cosa volete, lui promette e poi basta...» (II 35); «Avete visto? Rossi Pina ci ha proprio fatto la spia...» (V 11).

Accanto agli arcaismi e ai dialettismi, la sensibilità linguistica non comune del ragazzo si coglie anche nell'interesse che dimostra verso le lingue diverse (di una mendicante osserva che «parla in dialetto provenzale o *patuà* e conosce pure il francese con cui ogni tanto discorreranno lei e mio padre», VI 28) e le parole nuove e straniere, che registra ancorché non le sappia scrivere in modo corretto: *fubal* per foot-ball; «si vedono passare veloci *Geeps*, macchine tra l'automobile e l'autocarro» (VII 25).

Non manca neppure qualche tocco di gergalismo («questa *maledetta di sconcio di sigaretta*», II 36; «riuscì ad evadere di casa e ad...*impaiarsela*», V 18; «Che *frugoni!*», esclama a proposito dei tedeschi che fanno razzia nelle case, VI 7), tra cui spicca, come notazione di gergo studentesco, un *profia* (I 19 e 27), che avrà lunga vita tra i giovani.

5. Particolarismo descrittivo

Il ragazzo che scrive con tanta foga, inseguendo affannosamente gli eventi del tempo di guerra nel loro tumultuoso succedersi, è animato da una insolita volontà di registrazione del reale, che denota una attitudine non solo di cronista, ma anche di archivista. Infatti Giulio non si limita alla descrizione verbale, ma arriva a riprodurre col disegno, con minuzia sorprendente, cose e oggetti del suo vissuto: il portapenne perduto (I 30), le formazioni di aerei che vede passare in cielo (I 34; II 35; VI 7), i volantini aviolanciati (II 2, 6; III 4, 6), le scatole delle medicine per la sorellina (III 17, 18, 27; IV 4, 5), la carretta usata dai tedeschi per le requisizioni (VI 2), la cartolina del comando del presidio militare di Ceva con, ingrandito, il timbro col fascio (VI 15), ecc. ecc.²⁹⁾

Non contento di ciò, il ragazzo allega al diario, piegati e incollati alle date corrispondenti, numerosi documenti: i giornalini di propaganda lanciati dagli aerei, le ricette del medico, il biglietto ferroviario di 3ª classe Savona-Cengio, le cartoline precetto degli ammassi fascisti, il manifestino dello spettacolo della Filodrammatica, ecc. In tal modo, l'agenda-diario diventa un contenitore non solo di parole e di ricordi, ma di documenti: un dossier d'archivio.

In ogni pagina dei suoi sette quaderni, Giulio rivela uno sguardo meticoloso e penetrante, con un'attenzione ai minimi particolari che sembra tipica dell'arte popolare o naïf. Ogni situazione viene descritta con una sorta di calligrafismo da miniatore: episodi, scene di vita vissuta, dialoghi, oggetti vengono ritratti con occhio fotografico.

Oltre ai particolari visivi, il diarista non manca di registrare con estrema precisione anche i particolari sonori, ricorrendo spesso a onomatopee ed espedienti grafici, come quello di scrivere come nei fumetti *Baam... Boom...* in stampatello, in forma arcuata sopra le righe, per dare meglio l'idea del boato.

Stavamo per uscire quando (*Baam... Boom... ecc.*) echeggiarono in piazza alcuni spari... (I 26)

(...) due squadre di aerei... poi girarono a secco verso Ceva. *Bum... Bum...* colpi rimbombanti... (II 12)

(...) un rombo di aeroplani poi si vede uno dopo l'altro, scendere a picco verso la stazione: *Babababababan* (II 34)

Si sente verso Ceva un fracasso di ogni qualità di armi: fucili, fucili mitragliatori, mitragliatrici o simili, bombe a mano ecc.: *ta-pum... paf... toc-toc-toc... ta-ta-ta-ta-ta... bann...* E per un bel po'... (IV 20)

Questo pomeriggio molte formazioni di aeroplani (...) si son fatti notare

perché facevano uno strano ticchettio. (...) Per forse quasi 10 minuti si sentiva fare lassù: *tic tic... tic... tic... tic tic tic...* (IV 19)

E durante un attacco dei repubblicini:

Ma quali rumori, che fracasso! E *trrrrrrr...* di qui e *trrrrrrr...* di là (per i carri armati), e *boooooommm...* e *ta-ta-ta- ta-ta...* e *tàtâtà-pumpumpum..., ta-pum...* e un po' di tutto... (V 16)

Tale percezione di tipo magnetofonico non viene solo applicata ai rumori di tipo bellico, ma anche ai suoni della quotidianità: «Con una pazzesca corsa attraversai l'aia (*buou, buou, buuu...* il cane)...» (IV 15); la sorellina malata «è sempre in un lamento: *eeeeee... eeeeeee...* (con un *e* tendente all'*u*)» (III 12).

Particolarmente interessante è il rapporto del ragazzo con gli animali domestici, che accudisce portandoli al pascolo e di cui ci riferisce ogni minuta vicenda. Si veda la curiosa e dolorosa genealogia delle pecore di casa Chiapasco, con i loro nomi *Pastora, Moschina, Nera, Bianca, Colomba, Belina, Grigia, Mandorina* (VI 14), ma anche i riferimenti (talvolta scenette) alle mucche *Mandora* e *Venezia* (I 42, IV 29), al vitello *Falcone* e al manzo *Mut* (I 42), alla gallina *Grisota* o *Caciara* (così chiamata «perché si accovacciava quando la volevamo prendere», II 15), alle cagne *Pollina* e *Lila* (II 27, 30).

Sul rapporto affettivo che si instaurava tra la famiglia del piccolo coltivatore e le sue bestie da lavoro, dice molto questo passo relativo alla vendita forzata di una vitella:

Ci rincresce molto darla via (e specialmente rincresce a mia madre) poiché è figlia della *Venezia*, di buonissima razza... Ci abbiamo la *Mandora*, anche figlia della *Venezia*, ma questa sola e poi questa, più giovane, rassomiglia molto di più a sua madre che la *Mandora* e, come lei, pare che divenga molto intelligente. A Rina abbiamo detto che, se non le rincresce, continui a chiamarla, come già noi, col nome di sua madre: *Venezia* (IV 29).

6. Contadini e partigiani

Paroldo di Ceva, borgo agricolo della media Langa, tra la Val Bormida e la Val Tanaro, si trova al centro di una zona partigiana egemonizzata dagli «autonomi» di Mauri. Non vi succedono fatti bellici gravi, per la sua posizione appartata in una conca, fuori dalle grandi vie di comunicazione, ma vi giunge l'eco dell'aspra guerriglia che si svolge tutt'attorno sulle colline di Langa.

Nel villaggio di Bovina (36 famiglie per un totale di 180 abitanti), su una quindicina di giovani in età militare, otto vanno coi partigiani, mentre gli altri collaborano con la Resistenza ma restano a casa, nascondendosi ad ogni movimento sospetto. In questa borgata Giulio abita allo scoppio della guerra e lì si trova spettatore, attento e sensibile, di alcuni episodi della lotta partigiana, mentre di altri sente parlare a caldo da protagonisti e testimoni diretti.

L'immagine che della Resistenza emerge dai quaderni di Giulio è assolutamente non retorica, profondamente segnata dall'appartenenza dello scrivente al mondo contadino e in particolare al ceto dei piccoli proprietari. L'adesione ai motivi ideali della lotta è indiscussa, ma ciò non toglie che all'ammirazione verso i partigiani si accompagnino osservazioni critiche nei confronti di certi loro atteggiamenti o comportamenti che entrano in conflitto con la mentalità o gli interessi contadini.

Ovvio che il metodo delle requisizioni adottato dai partigiani non incontri molto il favore del ragazzo, che sotto la data 30.9.1944 scrive:

Quanti vitelli hanno già comprato (i partigiani) in Bovina e altrove! (Comprato in questo senso: obbligando a venderlo e pagandolo circa 1/10 del prezzo della bestia). Che piacere! Che consolazione! (III 45)

In effetti, per chi come i Chiapasco ha una stalla quasi vuota, bisogna mettere in atto tutte le astuzie e i sotterfugi contadini per destreggiarsi tra requisizioni di fascisti, tedeschi e partigiani:

Un giorno (forse il 21 agosto?) che venivo da Paroldo incontrai 2 patrioti e poi uno senz'armi. Arrivato a casa seppi che (...) erano venuti per comprare la nostra vitella ma che non la presero perchè avevamo solo 2 bestie. (II 41)

Mia madre sperava che lasiassero stare la vitella poiché era magra: l'avevamo tenuta magra apposta. (IV 28)

Il primo marzo del '44 («Memore giornata», scriverà sul diario) il ragazzo, da poco uscito di scuola, si trova fortuitamente ad assistere ad un'azione partigiana in grande stile, un colpo di mano compiuto da una sessantina di partigiani della Val Casotto nel pieno centro di Ceva, che porta all'occupazione del Municipio e si conclude con una beffa ai nazifascisti. Dell'azione il diario ci fornisce una descrizione particolareggiata e vivacissima, che sottolinea le emozioni provate dal ragazzo, stupefatto per la repentinità dell'incurSIONe e della comparsa dei partigiani in armi nel tranquillo contesto di una giornata di mercato:

Dond'era venuta tanta gente? Dal cielo? Di sotto terra? Un momento prima non c'era nulla; tutt'a un tratto tutta Ceva è piena di questi fulminei uomini. Dappertutto si vedevano Patriotti col fucile rivolto a terra, la bocca delle pistole annerite dal fumo, qualcuno tenente una bomba a mano in mano; camminavano con passo fermo, risoluto, svelto, allungato. Ognuno dimostrava di essere un uomo, un guerriero per qualche giusto motivo. (...) (I 29)

Delineando con tratti quasi magici la «diversità» di questi uomini rispetto al quotidiano e all'usuale, Giulio acutamente rimarca anche la loro diversità linguistica: «È da notare come questi Partigiani parlassero scioltamente la lingua italiana, senza balbettare alcuna parola, quasi avessero già studiato a memoria ciò che avevano da dire» (I 30). Proprio come in un film, insomma, come attori che un po' narcisisticamente rappresentano se stessi di fronte a tutto un paese.

Ribelli, partigiani, ma più spesso patriotti sono i termini (talvolta scritti con la maiuscola) usati per designare i resistenti, dinanzi ai quali l'ingenua ammirazione dello scolaro³⁰⁾ non va però esente dalla critica riguardo certe loro azioni avventate e inutilmente rischiose, come quella di alcuni partigiani che su un'automobile forzano il blocco stradale di Ceva, rafficando: «I detti partigiani la scamparono. Una pazzia però, ammettendo che non sapessero quanti e chi ci fossero nel luogo che dovevano passare» (IV 20).

Il ragazzo continua come può i suoi impegni di studente e di contadino, addetto soprattutto al pascolo delle bestie. Ed è quasi sempre stando in collina con la mucca o le pecore che segue le incursioni aeree quasi quotidiane o coglie (con grande sensibilità acustica, resa con efficaci onomatopее) l'eco delle furibonde battaglie che, oltre il ciglio della conca bovine, si combattono in Langa, attorno alla città di Alba, nell'autunno del '44.

(...) Mentre sono a Bozzano sento una raffica, poi un'altra, un'altra ancora; non finivano più. Vengono dai pressi dei Marroni, forse. Caratteristico l'eco, specialmente sentito dietro d'una «riva». Rimbomba per tutta la valle, per circa 10 minuti. Ancora in ultimo si sente qualche «ta-ta-ta-ta» come rimbombo, da qualche lontana parte. Trovo partito migliore venir a casa. Da casa vedo venir dalla «Ciazra», per la strada che sale verso la «Suppa», 5 o 6 partigiani che sparano verso la vallata. Sparano, vanno e vengono su dalla strada, si nascondono nella pineta vicina. Io intanto li continuo a vedere mentre sto al pascolo alla vacca nella strada vicina alla casa. Chissà... (V 7)

Così fa un certo effetto ritrovare su queste pagine, ben prima della celebre narrazione di Fenoglio, l'epico racconto della caduta di Alba, così come Giulio la sente narrare da un partigiano contadino in un crocchio di contadini riuniti la domenica sul sagrato della chiesa:

Domenica 5 novembre 1944. Usciti dalla messa, gli uomini, in buona parte, si fermano a discorrere. Stamattina mi ci fermai anch'io. Felice Giailevra, tornato ieri, racconta che l'altro ieri mattina i patrioti che presiedevano Alba l'hanno dovuta lasciare, dopo averla tenuta per una ventina di giorni. Dice che fra essi v'erano pure partigiani della «stella rossa» i quali (mi pare che dicesse) erano stati i primi ad entrarci. In questi giorni, dice, il Prefetto di Torino, di Cuneo, ed altre autorità, si sono presentati, in Alba, al comandante (tenente, mi pare). Ci hanno detto che: o andassero coi repubblicani, o lasciassero la città. Il comandante rispose che con loro non sarebbero andati neanche alla morte, e se volevano Alba venissero a prendersela. E vennero i combattimenti. Stentarono molto i nazi-fascisti a oltrepassare il Tanaro. Massih! È inutile. I nazi-fascisti mettono su tante forze che bastino, ed hanno quasi sempre il sopravvento. Ma dopotutto ai patrioti non occorrono azioni in grande stile. Sabotaggio, piuttosto. Bisogna poi anche dire che i partigiani in questa lotta non sono, in un certo senso, stati fortunati. Per esempio: Avevano ancora un mortaio, su un camion. Visto un aereo con lo stemma «alleato» mandarono i teli di segnalazione. L'aereo allora si abbassa, e abbassato... mitraglia un camion, proprio quello su cui era il mortaio. Dunque l'aereo era tedesco, e lo stemma era falso. Di patrioti ci restò un morto. Quando abbandonarono la città, gli abitanti, temendo per l'irruzione dei nazi-fascisti, evasero tutti dalla città. (...) (V 7-8)

Stile epico perfetto, alla *De bello gallico*, mediato dalla fabulazione orale. L'assenza di ogni travestimento retorico-celebrativo fa sì che, nella registrazione scrupolosa degli eventi, il diario non glissi di fronte alle violenze e agli orrori di quella che non esita a definire una «guerra civile» (VI 10)³¹.

Alcuni giorni fa, a Paroldo, dai ribelli è stato ucciso il tabaccaio, che dicesi essere una spia. (...) Si dice che alcuni ribelli siano stati fatti prigionieri e condotti a Ceva per essere fucilati. (...) Tempo fa, dopo lo sbandamento dei Patriotti a Casotto, a causa della mancanza di munizioni, molti di essi che erano stati fatti prigionieri, furono fucilati. Per la qual cosa le donne cevesi finirono per reclamare... Ma quanto orrore! (I 39)

28.10.1944 (sabato). (...) Paolina racconta che a Ceva è successo un triste fatto. (...) Numerosi repubblicani, sono venuti su dalla loro scalinata (...) sono andati a prendere il detto uomo. Stava cenando. Lo fanno uscire, non so più con quale brutale maniera. La casa si dà alla disperazione: la moglie chiama aiuto, la figlia (di 7 anni), scesa da letto, viene avanti e si butta nelle gambe del papà e lo chiama gridando che ce lo uccidono e chiedendo pietà. (...) Il mattino dopo mi pare che sia Giovanni a scoprirne il cadavere, nel canto della piazza (...). Era stato fracassato dalla raffica di una mitragliatrice. Lo aveva raggiunto in pieno. Doveva far paura. Mostrava i denti ecc. Non avevano coraggio di darne notizia alla moglie. (IV 38-39)

Sabato 2 dicembre 1944. La borgata dei Marroni, in questa guerra civile, è stata una delle più colpite delle vicinanze riguardo le rapine, derubamenti, acquisti di bestie (a prezzo ridotto), disturbi, scorpacciate (satollamenti) dei nazi-fascisti ecc. (VI 10)

Mi pare significativo notare che il ragazzo usa per la prima volta il termine «banditi nazisti» solo nel momento in cui i tedeschi salgono in forze (e l'impressione di questo spiegamento è ben resa: «è stato un abbagliamento», scrive) a requisire e depredare nelle case contadine (VI 2 ss.), così come usa il termine «barbaro presidio nazi-fascista» per riferire di un'altra assurda prevaricazione nei confronti delle famiglie agricole (VI 25).

L'emozione per la fine della guerra è così forte che il ragazzo vuole registrare le sue impressioni a caldo, senza attendere il turno che sarebbe venuto chissà quanto tempo dopo. Lo ricorda l'autore nell'intervista, a proposito delle modalità concrete di stesura del diario:

C'è stato però una volta che ho deciso di lasciar perdere, saltare tutto e scrivere le cose successe quel giorno lì. Fu il giorno della fine della guerra da noi, non credo che sia il 25 aprile, sarà il 26 (...), quando a Ceva fecero saltare i ponti i tedeschi ritirandosi e i partigiani occuparono Ceva distrutta. Allora quel fatto lì mi emozionò così tanto che non volli perdere l'emozione del momento, volli raccontarlo subito, quindi abbandonai lo scrivere a distanza di... chi lo sa, di un anno, non so, dai fatti accaduti prima, e scrissi immediatamente – forse impiegai un giorno – le impressioni e tutte le cose che vidi in quel momento³².

Infatti sul diario, alla data di *Giovedì 26-4-1945* troviamo: «scritto lo stesso giorno dopo, per aver meglio in mente gli avvenimenti che stimai della massima importanza». Segue una cronaca lunga nove pagine, in cui si susseguono stati d'animo, voci, impressioni, brandelli di dialogo, in un'atmosfera rarefatta e quasi surreale:

(...) La gente è piuttosto felice e speranzosa. Mentre sono in piazza con Balocco Luigi, presso la porta della sua scala, ecco uscire la notizia che... è finita la guerra. Sarà vero? Macché, sono storie create dalle fantastiche speranze della gente. Davanti alla falegnameria di Gozzano ci deve essere un gruppo di persone, e Pelissero Piero, mio coetaneo, va e viene recando le notizie sentite: «È finita la guerra... l'ha detto la radio (...)». Che fosse proprio vero? (...) 2 donne si misero a danzare per la gioia. Anch'io ero contento. Si parlava anche dei nazi-fascisti di Ceva e di tutti essi in generale. Poi io continuai a gironzolare aspettando che le botteghe aprissero. Se fosse stata vera la notizia mi avrei comprato anche 10 lire di mele... (VII 14-15)

7. Conclusione

Non sono molti, a me pare, i testi di diari editi di adolescenti in situazione bellica³³⁾; i più noti sono certo quelli di Anna Frank, di David Rubinowicz e di Mary Berg, ragazzi ebrei vittime della persecuzione nazista.

Diverso il contesto, diverse le culture, diverse le vicende e le sorti degli autori di questi diari adolescenziali. Eppure, nonostante tutte le differenze, non si può non sottolineare analogie e parallelismi, per quanto concerne la motivazione dello scrivere, la funzione psicologica del diario ecc. Per questi ragazzi in guerra, identico è lo sgomento dell'adolescente di fronte ad una realtà assurda di violenza e di morte, identica l'esigenza di testimoniare, di fissare gli eventi del proprio tempo come sollecitati da una sorta di provvidenziale vocazione alla storia.

Se Anna Frank e Mary Berg scrivono dalla reclusione (l'«alloggio segreto» di Amsterdam nel primo caso, il ghetto di Varsavia nel secondo), per testimoniare gli orrori che le circondano, Giulio Chiapasco scrive anche lui da un ghetto: il ghetto della malora contadina, e col suo diario ci lascia un documento storico-antropologico di grande valore, che pur provenendo dal «mondo dei vinti», da una valle solitaria e sperduta della Langa cuneese, si inserisce a pieno titolo nella storia della resistenza italiana.

NOTE

1) Cfr. F. Castelli, *Diari della «guerra breve». Prime linee di ricognizione sulla diaristica resistenziale*, Atti del 3° Seminario nazionale dell'Archivio della scrittura popolare (Rovereto, 2-4 dicembre 1989), «Materiali di lavoro», n. 1-2/1990.

2) G. Chiapasco, *Langa fine guerra. Diario di un ragazzo di 3^a media nel 1944-45*, Boves, «Corall»-Primalpe-Amici di Bovina, 1981.

3) Con il dattiloscritto l'autore partecipò nel 1976, in occasione del XXX della Resi-

stenza, al concorso *Storia cuneese 1919-1945*, indetto dall'Istituto storico della Resistenza in Cuneo e provincia e dall'Amministrazione provinciale di Cuneo, unitamente ai Comuni di Alba, Boves e Cuneo decorati di medaglia d'oro per meriti partigiani.

4) Intervista all'autore, Boves (Cuneo), 3.11.1991.

5) G. Chiapasco, *op. cit.*, p. 22.

6) Intervista citata.

7) Non avendo i quaderni originali le pagine

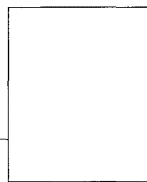
- numerate, le citazioni dal diario sono tratte dal dattiloscritto integrale (riveduto e corretto), indicando prima il quaderno (con numero romano), poi la pagina.
- 8) Sul diario, in data «4 ottobre 1944 (scritto li 22 febbraio 1945)», leggiamo: «Sul foglio ove noto i fatti da ricordare, oltre al resto in questo giorno noto: 'Andai a Ceva dal medico e a veder pagella'. Dunque prendo in esame 'Andai a Ceva dal medico'...».
 - 9) Dattiloscritto, I, nota 17 bis.
 - 10) Intervista citata.
 - 11) «Le furie su cui montai al momento della brutta sorpresa sono indescrivibili: avrei voluto ucciderlo se fosse stato presente» (III 10). L'episodio è ricordato due volte.
 - 12) Intervista citata.
 - 13) La scrittura un po' larga e di bambino delle prime pagine del diario scompare ben presto, trasformandosi quasi subito in una scrittura da adulto, sciolta e serrata.
 - 14) «1 di Gennaio (sabato) 1944. Circoncisione. Sono andato a servire la S. Messa. Poi ho passato la festa senza quasi accorgermene poiché non si aveva né condimenti né alcuna cosa adatta a fare un buon cibo (Non come a Natale che abbiamo fatto le raviole e abbiamo ucciso una gallinetta giovane)» (I 2).
 - 15) Per la festa dei Santi 1944, in occasione delle Quarantore celebrate a Paroldo, «abbiamo fatto, una volta tanto, gli agnolotti (di coniglio)» (V 2).
 - 16) Così alla morte dell'ultima pecora: «La disgrazia nostra è piccola in confronto a molte altre. Dopo tutto, se non ne mangiamo per disgrazia, di carne non ne mangiamo mai» (VI 16). Perciò il ragazzo gongola quando dei parenti inviano un provvidenziale regalo di carne suina: «Per noi che non alleviamo il maiale ci fa più che piacere e io quando posso mangiare salciccia o salame, sono un signore...» (VI 35).
 - 17) Cfr. R. Pittarello, *Il tempo segreto. Dal diario di ragazzi di 14 anni*, Torino, Einaudi di 1991.
 - 18) Intervista citata.
 - 19) «Io ero un ragazzo... diverso dagli altri. Cioè, gli altri erano quelli 'normali', io ero quello anormale, perché amavo la scuola. Ero l'unico probabilmente in tutta la borgata, che andava volentieri a scuola, che studiava la lezione, che faceva bella figura con la maestra, che restava sempre promosso, mentre invece tutti restavano bocciati almeno due volte per anno. (...) Erano tutti ribelli, gli altri, erano tutti gente che aveva imparato in certo qual modo ad arrangiarsi, a vivere. E io invece purtroppo ero diverso, ero quello che attendeva il sapere, cioè che studiava, che voleva sapere, e che quindi seguiva un po' i dogmi, un po' le dottrine che avevamo intorno a noi, no? Che rispettava i genitori, la scuola, il prete, la Chiesa, insomma tutto un po'. E però io ero effettivamente così: cioè a me piaceva fare i temi, a me piaceva fare i problemi, piaceva leggere...» (dall' intervista citata).
 - 20) Analoga la tendenza che si rileva nei toscani bambini contadini di San Gersolè: cfr. G. B. Ravenni, *I giorni raccontati: i diari di San Gersolè come fonte per la storia dei contadini*, «Rivista di storia dell'agricoltura», n. 1/1991.
 - 21) Si limitano all'uso di qualche verbo (*tacei* invece di *tacqui*, *veni* invece di *venne*, *ridò* invece di *ridiede*), dei pronomi personali (*ci* per *gli/le*, *ce* per *gli/e*, *si* per *ci*), di alcuni articoli (*i* davanti a *schiaffi*, *zoccoli*, *gnocchi*) e a raddoppiamenti impropri (*binoccoli*, *cammomilla*, *stassera*, *proruppi*) o a più frequenti scempiamenti (*acennavo*, *Capuccini*, *Apennini*, *affettuosa*, *affaccendarsi*, *batezzata* ecc.).
 - 22) «Io ricordo che in quel tempo leggevo qualunque cosa mi capitasse in mano: trovavo un pezzo di giornale stracciato per terra, da qualche parte, voleva dire prenderlo e poi cercare di leggere quel che c'era sopra, perché erano poche le fonti del leggere...» (dall' intervista citata).
 - 23) In piemontese: *Chi tröva mol, va fina ar col*.
 - 24) Trad.: Fate buon viaggio; se tornate è un peccato.
 - 25) Cfr. in proposito G. L. Beccaria, *La guerra e gli asfodeli. Romanzo e vocazione epica di Beppe Fenoglio*, Genova, Serra e Riva 1984, e Id., *Le forme della lontananza*, Milano, Garzanti 1989.
 - 26) Il neologismo chiapaschiano appare curiosamente omologo alla fitta serie di astratti in *-ità* conati da Fenoglio nel *Partigiano Johnny*, del tipo: *massicciatà*, *picciolità*, *inermità*, *fradicità*, *tremendità* ecc. Cfr. G. L. Beccaria, *La guerra e gli asfodeli...*, cit., p. 47.
 - 27) Si veda la mimesi delle classiche similitudini in questo contesto burlesco: «Carlotta Aldo, il capobanda, con risa da prepotente, stava avanti tutti, come velenoso serpente, o ignaro leone che, avanti ai sudditi, va per dare assalto alla preda, sotto gli occhi del padrone, come per ineffabile beffa da prepotente e da vigliacco» (II 9).
 - 28) «Stile alto significa elevare la lingua attraverso riecheggiamenti letterari di antico»

(G. L. Beccaria, *La guerra e gli asfodeli...*, cit., p. 50).

- 29) Sono in tutto una quarantina i disegni a penna (schizzi di piccole proporzioni) che costellano i sette quaderni.
- 30) Il fascino esercitato dalla figura del partigiano sull'immaginario infantile traspare, fra gli altri, dal passo in cui un compagno di Giulio «diceva che se non fosse andato a scuola sarebbe andato nei patrioti» per poter punire un fascista prepotente e corrotto del luogo (III 41).
- 31) Cfr., al riguardo, C. Pavone, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino, Boringhieri Bollati 1991, nonché il vasto – e non ancora concluso – dibattito che il concetto di «guerra civile» ha suscitato fra gli storici.
- 32) Intervista citata.
- 33) Sul tema manca sinora una specifica ricerca (anche bibliografica), per cui mi limito a segnalare, oltre al celeberrimo *Diario* di Anna Frank (Amsterdam 1947; Torino, Einaudi 1954), *Il diario* di David Rubinowicz (Varsavia 1960; Torino, Einaudi 1960); Mary Berg, *Il ghetto di Varsavia. Diario*

(1939-1944), a cura di F. Sessi, Torino, Einaudi 1991; E. Ravazzini Corsani, *L'aquilone sull'armadio*, Torino, Claudiana 1991; M. E. Pivetta, *Un anno nei paesi invasi. Diario di una bimba (anno 1917-1918)*, Bigolino 1970.

Come avviene per la produzione resistenziale (e come segnalo con abbondanza di riscontri nel già cit. saggio *Diari della «guerra breve»*) non mancano anche in questo campo gli «pseudo-diari», ossia i sedicenti diari che sono in realtà memorie o ricordi di chi negli anni della guerra era ragazzo. Tali sono, per es.: M. Herman, *Diario di un ragazzo ebreo*, Cuneo, L'Arciere 1984; W. Nesti, *Estate di fuoco*, Firenze, Giunti Marzocco 1979 (scritto «sulla scorta di un quadernetto di memorie che l'autore aveva scritto all'età di 14 anni, cioè a distanza di soli tre anni dai fatti narrati»), presenta analogie con il testo chiapaschiano per l'attenta percezione e descrizione dei bombardamenti in un'area contadina della Toscana); S. Fangareggi, *La lunga stagione. Diario di un ragazzo in guerra*, Reggio Emilia 1980.



Lettera a una professoressa: manuale dell'arte dello scrivere ed esempio di scrittura*

1. L'arte dello scrivere e l'intellettuale cretino

Voglio iniziare citando due passi di *Lettera a una professoressa* che mi hanno colpito, tra gli altri e più degli altri, quando, oltre un quindicennio fa, mi occupai di don Milani con l'ottica dello studioso che cercava di ricostruire un'originale, anche se non sempre totalmente esplicita e coerente, idea sulla lingua. I due passi suggellano, uno in apertura l'altro in chiusura, le pagine del libro dedicate all'arte dello scrivere (*Lettera a una professoressa*, pp. 126-127). Il primo recita:

L'arte dello scrivere si insegna come ogni altr'arte. Ma a questo punto abbiamo leticato tra di noi. Una parte voleva raccontare come facciamo a scrivere. Un'altra parte diceva: «L'arte è una cosa seria, ma fatta d'una tecnica piccina. Rideranno di noi».

Il secondo:

Dopo che s'è fatta tutta questa fatica, seguendo regole che valgono per tutti, si trova sempre l'intellettuale cretino che sentenzia: «Questa lettera ha uno stile personalissimo».

Sono due passi centrali, che suggeriscono di riconoscere a *Lettera a una professoressa* una validità meno caduca di quella legata ai contenuti (per

* Questo testo non è che la trasposizione in forma scritta dell'intervento tenuto al seminario del 1991, senza le aggiunte e i commenti che le discussioni dell'estate 1992 sulla figura di don Milani avrebbero potuto suggerire. Ritengo però che anche in questa forma non polemica possa servire da risposta a quanti, come Sebastiano Vassalli, credono di dover demolire il valore dell'esperienza educativa di don Milani.

Per ragioni di scorrevolezza non ho infarcito il testo di note e di riferimenti bibliografici: è ovvio che *Lettera a una professoressa* è il libro della Scuola di Barbiana, pubblicato nel 1967 a Firenze dalla Libreria Editrice Fiorentina, e che le *Lettere* spesso citate sono le *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, a cura di Michele Gesualdi, Milano, Mondadori 1970.

molti aspetti oramai datati, o superati, o legati al particolarissimo orizzonte morale della scuola di Barbiana): il valore, in sostanza, di un piccolo manuale di avviamento allo scrivere e di prodotto esemplare dell'apprendistato alla scrittura illustrato nel libro stesso. Fra l'altro, è proprio questo duplice valore che dà ragione della scelta, fatta negli anni Settanta – ma anche oltre – in molte scuole, di adottare *Lettera a una professoressa* come libro di lettura.

2. Lettera a una professoressa come manuale di scrittura

Il primo brano sopra citato introduce a una esplicita illustrazione del procedimento («oggettivo» secondo la scuola di Barbiana e il suo maestro) utilizzato per scrivere. Si possono anche riconoscere limiti o avanzare riserve sulle modalità del laboratorio di scrittura di Barbiana, ma c'è un punto preliminare essenziale, al quale si deve dare un forte rilievo: queste pagine sono state scritte in anni in cui non solo la scuola tradizionale non si occupava dei modi attraverso cui si può educare alla scrittura, ma la stessa critica alla scuola tradizionale era tutta concentrata sulla, sacrosanta, critica al tema di italiano (cui non si sottrae neppure *Lettera a una professoressa*, con la polemica nei confronti di temi surreali come *Parlano le carrozze ferroviarie*), e ancora poco si curava, in positivo, dello scrivere come abilità da sviluppare con una tecnica. Ne saranno una riprova le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del 1975, nelle quali non si tace della necessità di rinnovare la didattica dello scrivere, ma si punta alla varietà delle funzioni della scrittura e non alle tecniche per svilupparla, e l'enfasi è comunque rivolta verso l'oralità (effettivamente negletta nella tradizionale «scuola del silenzio»).

Lettera a una professoressa rappresenta allora un'eccezione: pur con l'*understatement* di considerarla, come s'è letto, una «tecnica piccina», la cui illustrazione può suscitare il riso, se non addirittura la derisione, nel libro si punta proprio alla illustrazione della tecnica.

Dietro a questa idea c'era una rivoluzione rispetto alla pratica scolastica: non solo la rivalutazione di una retorica della *inventio* e della *dispositio* («Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica su cui ordinarlo», *Lettera a una professoressa*, p. 20), rispetto a una retorica della *elocutio*, una retorica basata sull'imitazione, ma anche la convinzione che la scrittura è insegnabile (contro l'idea della scuola tradizionale che «scrittori si nasce, non si diventa», *Lettera a una professoressa*, p. 125).

Ma c'è anche una rivoluzione rispetto ad altre meritorie esperienze educative, di poco precedenti l'attività di don Milani: quelle che, sotto lo stesso

nome di tecniche, introducevano innovative occasioni di scrittura (la lettera, il testo libero, il giornalino, la tipografia), ma non l'insegnamento della sequenza di azioni che porta a redigere un testo scritto.

Proprio in questo consiste, invece, la tecnica di *Lettera a una professoressa*, che «piccina», ad onta delle dichiarazioni degli autori, davvero non è; è solamente semplice il modo con cui viene presentata nel libro. Procediamo nella lettura del passo con cui ho iniziato il mio intervento:

Noi dunque si fa così.

Per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un'idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola.

Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano a uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi.

Ora si prova a dare un nome a ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due.

Coi nomi dei paragrafi si discute l'ordine logico finché nasce uno schema. Con lo schema si riordinano i monticini.

Si prende il primo monticino, si stendono sul tavolo i suoi foglietti e se ne trova l'ordine. Ora si butta giù il testo come viene viene.

Si ciclostila per averlo davanti tutti eguale. Poi forbici, colla e matite colorate. Si butta tutto all'aria. Si aggiungono foglietti nuovi. Si ciclostila un'altra volta.

Comincia la gara a chi scopre parole da levare, aggettivi di troppo, ripetizioni, bugie, parole difficili, frasi troppo lunghe, due concetti in una frase sola.

Si chiama un estraneo dopo l'altro. Si bada che non siano stati troppo a scuola. Gli si fa leggere a alta voce. Si guarda se hanno inteso quello che volevamo dire.

Si accettano i loro consigli purché siano per la chiarezza. Si rifiutano i consigli di prudenza.

Le operazioni illustrate sono, dunque, la raccolta delle idee, la ricerca delle persistenze tematiche, la parafrasazione, l'individuazione della progressione tematica, la verifica della coerenza testuale evidenziata dalla possibilità di dare un titolo ad ogni paragrafo. Tutte operazioni legate a quella che, con una parola oggi in uso, possiamo definire testualità.

E poi l'aspetto della veste superficiale del testo, curata soprattutto per mezzo di una retorica del «levare», del semplificare il più possibile, e per

mezzo dell'uso di un livello medio di lingua, vicina al parlato (con una scelta che, almeno apparentemente, è in contraddizione con l'idea, spesso enunciata da don Milani, del «volare alto», cioè con l'obiettivo educativo di far alzare gli scolari, e in generale i «poveri», al suo livello, non di abbassarsi lui al livello degli scolari e dei «poveri»).

Potremmo dire che l'interesse di *Lettera a una professoressa* è prevalentemente per il testo scritto ormai alla fase di prodotto in qualche modo formato, da rielaborare. La prima ideazione del testo è presentata come operazione spontanea, senza dettagli sulle fasi di preparazione precedente (raccolta delle idee, ricerca dei dati, loro organizzazione ecc.: operazioni tutte realizzate nel laboratorio di scrittura, che era anche laboratorio di ricerca, di Barbiana, ma che in *Lettera a una professoressa* vengono riduttivamente ricondotte alla prassi di ogni allievo di segnarsi in fogliettini le idee che, parrebbe casualmente, gli vengono di volta in volta in mente).

Il processo che viene più minutamente indagato è quello della continua riscrittura, realizzata collettivamente, in vista del testo finito: l'arte dello scrivere, come è presentata da *Lettera a una professoressa*, non può essere un processo individuale, ha bisogno del lavoro collettivo, degli scriventi, ma anche di esterni chiamati per così dire a effettuare dei test di controllo.

Tutto questo potrebbe oggi essere interpretato come anticipazione delle più recenti ricerche sulla scrittura, che vedono il processo dello scrivere come un'attività articolata in sottoprocessi e rivolta al raggiungimento di un obiettivo, la costruzione del testo; o individuano nella valenza formativa l'importanza della scrittura, in un'era in cui anche la parola orale ha il potere di essere trasmessa a distanza o conservata nel tempo. Ma bisogna sempre guardarsi dal cercare precorrimenti a tutti i costi: certamente don Milani non aveva questa consapevolezza teorica, né mai ha dimostrato di individuare nella scrittura, per quanto attività primaria della sua scuola, una validità formativa in sé. Lo dimostra, ad es., il fatto che la scuola di don Milani aveva sempre bisogno di un interlocutore per i suoi scritti: la motivazione dello scrivere è per *Lettera a una professoressa* sempre e solo comunicativa («A Barbiana avevo imparato che le regole dello scrivere sono: Aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi si scrive...», *Lettera a una professoressa*, p. 20). Si tratta di un aspetto chiaramente coerente con tutta l'etica sociale della scuola di don Milani, che trova tuttavia la sua ragione anche nelle condizioni comunicative vigenti ai tempi di *Lettera a una professoressa*, quando la scrittura era ancora lo strumento principe della comunicazione, anche familiare, a distanza.

Così erano escluse dal laboratorio di Barbiana altre forme di scrittura, legate allo scrivere per chiarirsi il pensiero, allo scrivere per se stessi, allo

scrivere solamente per il gusto di scrivere: non si parla, per esempio, di diario, manca del tutto la poesia. Ecco allora un altro motivo per cui la tecnica della scrittura è, in realtà, meno piccina di quel che poteva apparire ai ragazzi di don Milani: quella di Barbiana era un tecnica di scrittura che valeva per un solo tipo di testo, anche se probabilmente il più complesso, il testo argomentativo, mentre una completa arte dello scrivere deve mirare alla totalità dei tipi di testo.

3. Lettera a una professoressa come esempio di scrittura

Lettera a una professoressa rappresenta il risultato del procedimento di scrittura descritto nella *Lettera* stessa. Non esiterei a dire che si tratta di un grande risultato, tanto più grande se si pensa che è stato raggiunto da un gruppo di contadini e di montanari. Ma qui non si tratta di dare un giudizio sul libro, quanto di capire perché la *Lettera a una professoressa* può essere presa, come è stata presa, quale esempio di buona scrittura.

La chiave del suo stile, come effetto della citata retorica del «levare», è la semplicità e la chiarezza, ma una semplicità e chiarezza che non si risolvono mai in piattezza: la scrittura di *Lettera a una professoressa* è estremamente vivace. In questo si differenzia dagli epigoni e da quelle esperienze didattiche che nella *Lettera* avevano trovato il loro modello: gli esiti di queste emulazioni si sono troppo spesso ridotti ad una standardizzazione della semplicità, banale e didascalica, che non ha semplificato, ma impoverito i testi.

L'effetto della semplicità di *Lettera a una professoressa* è ben altro: la linearità della struttura sintattica, la brevità delle frasi, ma nel contempo la pregnanza del lessico, danno luogo ad un andamento laconico, assertivo, dicotomico, altamente funzionale al carattere di *pamphlet* del libro. Ne esce un'opera stilisticamente ricca, anche se fatta di materiali poveri.

Laconicità ed assertività hanno avuto una conseguenza che forse gli autori del testo non si attendevano: *Lettera a una professoressa* è stata spesso usata come un serbatoio di «emblemi», di detti proverbiali di una nuova saggezza popolare, che talvolta vengono attribuiti a *Lettera a una professoressa* anche quando di *Lettera a una professoressa* non sono (mi viene in mente la frase «Finché ci sarà chi conosce 2000 parole e un altro che ne conosce 200, questi sarà oppresso dal primo», spesso attribuita alla scuola Barbiana, come stile e contenuto effettivamente consentirebbero, ma che in realtà appartiene ad altri scolari, quelli della Scuola 725 autori del volume *Non tacere*, pubblicato anch'esso dalla Libreria Editrice Fiorentina).

Sono almeno tre le ragioni che possono spiegarci la bontà degli esiti

stilistici di una scrittura sintatticamente semplice come quella di *Lettera a una professoressa*.

Innanzitutto i modelli che, forse inconsapevolmente, sono stati alla base dell'apprendistato alla scrittura dei ragazzi di Barbiana: la Scrittura per eccellenza, quella del Vangelo, da una parte, e la tradizione orale, soprattutto quella di stampo proverbiale, dall'altra (come ha sostenuto bene Franco Castelli in «Quaderno di storia contemporanea», 3, 1988). Sono entrambi modelli di lingua popolare (nel senso di «comprensibile a tutti»), ma anche di lingua ricca, sia per le scelte lessicali, sia per la salda ed elaborata tessitura testuale nella quale la sintassi paratattica viene inserita.

Poi la fortuna dei ragazzi di Barbiana di possedere, quale lingua nativa, una varietà, quella toscana, molto vicina all'italiano, lingua della scrittura. Questa situazione sociolinguistica ha certamente agevolato l'introduzione nello scritto di quella freschezza espressiva che può venire da lungo studio e spiccata attitudine alla scrittura, oppure dalla trasposizione dell'esperienza derivata dal quotidiano uso orale.

Infine, la pratica della scrittura collettiva, che ha dato luogo ad un processo ben descritto dallo stesso don Milani:

Non che non ci si pensasse, ma è successo un fenomeno curioso che non avevo previsto, ma che dopo il fatto mi spiego molto bene: la collaborazione, il lungo ripensamento hanno prodotto una lettera che pur essendo assolutamente opera di questi ragazzi e nemmeno più dei maggiori che dei minori è risultata alla fine d'una maturità che è molto superiore a quella di ognuno dei singoli autori.

Spiego la cosa così: ogni ragazzo ha un numero molto limitato di vocaboli *che usa* e un numero molto vasto di vocaboli *che intende* molto bene e di cui sa valutare i pregi, ma che non gli verrebbero alla bocca facilmente.

Quando si leggono ad alta voce le 25 proposte dei singoli ragazzi accade sempre che l'uno o l'altro (e non è detto che sia dei più grandi) ha per caso azzeccato un vocabolo o un giro di frase particolarmente preciso o felice. Tutti i presenti (che pure non l'avevano saputo trovare nel momento in cui scrivevano) capiscono a colpo che il vocabolo è il migliore e vogliono che sia adottato nel testo unificato.

Ecco perché il testo ha acquistato quell'andatura e quel rigore di adulto (direi anche di adulto che misura le parole! animale purtroppo molto raro). Il testo cioè al livello culturale *dell'orecchio* di questi ragazzi, non al livello della *loro penna* o della loro bocca (*Lettere*, p. 188).

Da questi tre fattori, in gran parte, come spesso succede, intersecati fra di loro, nasce lo stile inconfondibile di *Lettera a una professoressa* (evito, per non cadere nella censura dei ragazzi di Barbiana, di definirlo «personalissi-

mo»); ed è questo stile che ha fatto diventare *Lettera a una professoressa* esempio di scrittura, libro di lettura, libro che si legge per quello che dice, ma anche per come lo dice.

4. Il ruolo del maestro

Ma quanto c'è dei ragazzi di Barbiana e quanto di don Milani nella scrittura di *Lettera a una professoressa*? È difficile rispondere a questa domanda: le due vie che possiamo percorrere, quella della comparazione stilistica fra le opere di don Milani e *Lettera a una professoressa*, e quella della considerazione delle asserzioni di don Milani sull'argomento, non possono mai essere decisive.

Certo, nelle *Lettere* di don Milani troviamo numerosi anticipi, quasi letterali, di temi che verranno trattati in *Lettera a una professoressa* (valga per tutti, per restare nel nostro ambito, l'illustrazione delle tecniche di scrittura in una lettera a Mario Lodi, *Lettere*, p. 190); d'altro canto, senza addentrarmi in una comparazione stilistica, mi pare che *Lettera a una professoressa* abbia una scrittura molto più curata ed efficace delle *Lettere* (gli allievi migliori del maestro?, o forse il tempo occupato da un'intera *équipe* per scrivere *Lettera a una professoressa* è incomparabilmente più lungo di quello utilizzato da un singolo per scrivere una lettera personale?).

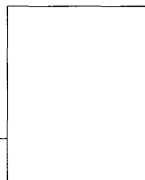
Restiamo prudenzialmente ai dati esterni: don Milani, scrivendo a Mario Lodi, dichiara onestamente il ruolo da lui avuto nella composizione di una lettera ai ragazzi di Piadena («i primi due capitoli sono stati scritti più alla svelta e non sono perfettamente genuini. In questi sono stato *coautore* mentre negli altri sono stato quasi solo *presidente*», *Lettere*, p. 191); ma a proposito di *Lettera a una professoressa* insiste, nell'ultima lettera della sua vita, ad assumersi solo il merito della *regia* («...è vero quello che ti dico cioè che il lavoro è tutto dei ragazzi salvo la mia *regia* (ma regia da povero vecchio moribondo)», *Lettere*, p. 323).

Perché non credergli? O almeno, perché non credergli fino in fondo? Il sospetto viene dal precedente della scrittura della lettera ai ragazzi di Piadena (che è però del 1963); dall'esistenza di consonanze letterali fra le *Lettere* di don Milani e *Lettera a una professoressa* (ma siamo certi che il processo di imitazione veda sempre gli scolari come recettori? Quando nel 1967, don Milani fa riferimento allo «stile personalissimo», *Lettere*, p. 323, potrebbe essere lui ad aver preso l'espressione da *Lettera a una professoressa* e non viceversa). Ma soprattutto ci istillano qualche dubbio informazioni che ci provengono da una sua biografia:

Racconta Giorgio Falossi, un operaio che divenne un fedelissimo di don Milani ai tempi di Barbiana: «Stava molto attento al nostro linguaggio parlato. Ricordo che una volta mi venne detto: 'S'è preso in... come sputare per terra'. Non ci vuol nulla no? a sputar per terra. A don Lorenzo piacque da matti quella espressione e se la scrisse subito su un pezzetto di carta. Dopo l'ho ritrovata in *Lettera a una professoressa* quando lo studente delle magistrali, dopo un'altra bocciatura, dice: «Mi avete fregato di nuovo come sputar per terra» (Neera Fallaci, *La vita di un sacerdote che predicava il Vangelo facendo scuola agli ultimi*, «Oggi», 26 aprile 1973, p. 57).

È un indizio minimo, ma che ci autorizza a credere che il contributo di don Milani sia stato qualcosa di più della semplice regia, e che pure in *Lettera a una professoressa* il suo intervento, da coautore (certo non da autore), abbia raggiunto almeno qualche volta anche l'aspetto formale del testo.

Ma questa è la nostra prospettiva; i ragazzi di Barbiana troverebbero che il problema è mal posto, anzi che il problema non va posto, perché in tutto il libro c'è l'impronta, diretta o indiretta poco importa, del loro maestro, e ne vanno fieri, loro che hanno scritto: «Io sono un ragazzo influenzato dal maestro e me ne vanto. Se ne vanta anche lui. Sennò la scuola in che consiste?» (*Lettera a una professoressa*, p. 112).



Il diario degli adolescenti: motivazioni, ricerca di identità, occasione di crescita

Benché possa sembrare un po' *démodé*, quello dei diari è un fenomeno tuttora più diffuso di quel che si pensi, e non solo tra gli adolescenti. Per verificarne l'estensione, nel corso di questa ricerca è stata svolta una breve indagine in alcune scuole della provincia di Bergamo; benché il campione non fosse del tutto significativo statisticamente (in quanto costituito soltanto da adolescenti studenti), ne sono emerse delle percentuali inaspettate: il 28,2% degli intervistati ha affermato di scrivere un diario personale, con una differenza significativa tra i due sessi: infatti vi è un'incidenza molto più alta tra le femmine (43%) rispetto ai maschi (9%).

La mia ricerca è nata dall'ipotesi che questo dialogo con se stessi (o con un interlocutore immaginario) sia *funzionale* ad una positiva evoluzione adolescenziale, favorendo in modo particolare lo sviluppo del concetto di sé, la formazione di una nuova identità, uno dei problemi più impegnativi che il ragazzo si trova a dover affrontare in questo periodo.

Per questo lavoro mi sono avvalsa di un campione di 25 diari, reperiti nella quasi totalità presso l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve S. Stefano, fonte preziosa di materiale altrimenti difficilmente raggiungibile; l'arco di età considerata va dai 12 ai 18 anni.

Tutti i diari si presentano esteriormente con caratteristiche piuttosto uniformi, che li accomunano: quasi sempre il diario viene scritto su quadernetti un po' speciali dalla copertina decorata o rivestita, con o senza serratura; nelle pagine interne sono frequenti decorazioni, fotografie ritagliate ed incollate, disegni adesivi, testi di canzoni, fregi intorno a parole o a brani ritenuti importanti. A volte il diario diventa per l'adolescente quasi un *reliquiario* di preziosi reperti di esperienze da ricordare: il biglietto di un cinema, lo scontrino d'acquisto di un oggetto molto desiderato, le lettere dell'amico o dell'amato, un tovagliolo di carta di «quella volta» al bar...

In genere si decide di iniziare questo colloquio con se stessi in occasione di un avvenimento giudicato importante, ad esempio un viaggio, o un'espe-

rienza nuova, un amore o (forse più spesso) una delusione. Non di rado sono gli insegnanti di lettere della scuola media inferiore ad invitare gli alunni a tenere un diario (4 casi nel nostro campione), non si sa bene se per pura esercitazione letteraria o per spingerli ad una più profonda riflessione; ne possono uscire scialbe cronache giornalieri che si esauriscono col termine dell'anno scolastico (e queste non si possono considerare diari) oppure, se il terreno è recettivo, il ragazzo può scoprire il gusto del raccontarsi e non smettere più neppure quando viene a mancare la sollecitazione scolastica.

Nella maggior parte dei casi, scrivendo il diario, gli adolescenti conducono un monologo con se stessi, raccontandosi le proprie esperienze e le relative risonanze emotive; vi è comunque una parte di essi che svolge un dialogo in seconda persona, rivolgendosi ad un interlocutore immaginario, al quale a volte attribuisce anche un nome. Non di rado si trovano farsi rivolte ad un intero pubblico immaginario (es. «...non ci crederete, ma...»).

Per quanto riguarda la frequenza con cui viene scritto il diario, non emerge nel campione un dato comune sufficientemente generalizzabile: nessun adolescente scrive tutti i giorni, o tutte le settimane, insomma non vi è una scansione regolare: vi possono essere le annotazioni di tre giorni consecutivi e poi il silenzio di un mese. La spinta a scrivere è quanto mai libera e soggettiva, sollecitata dalle esperienze via via vissute dal soggetto, che sente il bisogno di fermarle ed elaborarle sulla pagina in proporzione alla risonanza emotiva che producono in lui.

Quali sono le *motivazioni* che spingono un adolescente a scrivere un diario?

Poiché la psicologia dell'apprendimento ci insegna che ogni motivazione si instaura in seguito alla tensione psichica provocata da un *bisogno*, analizzando le motivazioni possiamo anche dedurre quali bisogni soddisfatti il fatto di redigere un diario.

Faccio mia la classificazione delineata da Guido Petter, che individua quattro bisogni principali soddisfatti dal diario, corredando ciascuno con alcuni passi esemplificativi tratti dal mio campione.

1) *Allentare tensioni emotive*. Forti tensioni emotive possono essere indotte da esperienze o sentimenti sia positivi sia negativi: una gioia prorompente come la frustrazione di un desiderio, un intenso dolore come un grande amore, un senso di vuoto, paura, rabbia... Queste tensioni possono essere allentate e in un certo senso esorcizzate esternandole; è anche un modo di ritrarsi temporaneamente dalla realtà esterna incalzante, allo scopo di ritrovare un equilibrio emotivo.

Undici pagine ho già scritto stasera! Avevo proprio dentro troppo; sento di alleggerirmi man mano che scrivo. Mi dà molto sollievo.

Rabbia! Mi serra la gola! Ci sono rancori vecchi di anni dentro di me. No a tutto!

Io sono sola. Sento la necessità di piangere su me stessa: qualcuno mi aiuti, il guscio da solo sembra non volersi rompere.

Sono così felice! Dopo tante crisi ho finalmente deciso: vivrò come sentirò e sarò felice!

Fremo, mi rigiro, scoppio, mi morsico, ho bisogno di scrivere, se non scrivo impazzisco.

2) *Fermare nel tempo esperienze ritenute importanti.* Una delle motivazioni più vive in coloro che tengono un diario è data dal bisogno di fermare in qualche modo nel tempo esperienze, pensieri, momenti intensamente vissuti e ritenuti importanti, stati d'animo di intensa ma fuggevole tonalità emotiva, dei quali si avverte il carattere transitorio, l'irripetibilità, la possibilità che vadano perduti, dimenticati.

Non posso non scrivere adesso. Il professore di musica ci fa ascoltare il Bolero di Ravel; è meraviglioso... Vorrei fermarmi sempre in questo momento, con la classe silenziosa, e andare avanti a scrivere sempre.

Il tempo è una tremenda gomma per i ricordi, ma ce ne vuole molto per cancellare pagine.

Non voglio scrivere nulla delle cose di tutti i giorni, ma momenti indimenticabili, *unici*.

Il diario può diventare un luogo per fermare nel tempo anche propositi fermi, che sembrano così acquistare maggior forza e solennità:

Guarda, giuro, giuro su tutto quello che vuoi che da domani faccio la fame, che da questo preciso istante non toccherò che mozzarella e pomodoro...

Da alcuni passi emerge esplicitamente un desiderio particolare, la possibilità di rileggersi a distanza di tempo per confrontarsi o addirittura di indirizzare a se stessi dei «messaggi in differita», quasi per fermare più saldamente una convinzione presente che si teme di perdere col tempo:

E se un giorno leggerò questo diario e non sarò più così [sta parlando di Dio], senti Dede credi in Lui, ti ama e aspetta solo te.

Cara Francesca, quando avrai dei figli tu, se rileggerai queste pagine, ti raccomando non far così con loro.

3) *Prendere chiara coscienza dei problemi.* Si era detto che il diario permette di ritrarsi temporaneamente da una realtà esterna spesso tumultuosa e conflittuale, per ritrovare la tranquillità e chiarezza d'idee necessarie per valutare le esperienze, il modo di affrontarle e superarle, per decidere i propri atteggiamenti futuri e per formulare progetti e *piani di lavoro*.

Devo continuare a scrivere, per esprimere: scrivere è l'unica soluzione per aiutarmi a capire, capire me stessa insieme agli altri.

...mi sento molto meglio, non che sia passato il dolore ma la rabbia sì; certo, perché no? Da qui in avanti voglio scrivere tutto, quel che faccio e quel che mi passa per la mente; forse così riuscirò a vedere le cose più chiaramente e da tutti i punti di vista.

Non ho più tempo per me, per leggere i miei libri, per scrivere, e così mi sembra di non crescere. Sono di tutti ma non mia. Ho voglia di capire tutto e di capirmi tutta, ma per capire devo stare maggiormente da sola a leggere, scrivere, pensare.

4) *Desiderio e gusto dell'autoanalisi.* Nell'adolescenza crescono e si rafforzano il desiderio ed il gusto dell'analisi di se stessi e dei propri sentimenti, della propria risonanza interiore agli eventi, il piacere di scrutarsi e di raccontarsi (unito talvolta a finalità squisitamente estetiche e letterarie).

Parlo con il mio interno. Faccio parlare il mio interno con l'esterno del mondo.

Mi sono accorta che quando parlo con qualcuno non lo faccio nel modo giusto. Non voglio conoscere, ma semplicemente esporre le mie idee, e questo è sbagliato: tanto vale raccontarla ai sassi allora! Non cerco il confronto, cerco l'assenso.

Stasera sono triste. Proprio triste? O mi crogiolo nella tristezza come al solito, da un po' di tempo? Ma sì, non mi dà quasi più fastidio essere triste adesso: non so come spiegare, mi sento vittima, o non proprio; mi lascio andare, dolce dolce.

Mi sto forse abbandonando a strane forme di lirismo, non certo adatte a me, eppure è solo così che riesco a far uscire la parte più nascosta di me.

Anche nello scrivere mi sono involuta, perché adesso tutto deve passare per il filtro dell'estetica, mentre prima almeno era tutto più spontaneo, più ingenuo, più una scoperta.

Ridicolo e disperante, il non aver niente da dire. Niente perché non succede

niente, non cambia niente. Non è che viva male. Non vivo proprio. Mi dimentico nei libri, nell'acqua salata. Mi risveglio ogni mattina con il peso del mio niente.

Sulle motivazioni che spingono l'adolescente a scrivere un diario si è comunque già detto e scritto parecchio; io vorrei piuttosto soffermarmi ora sulla *ricerca di identità* attraverso il diario.

In questa fase di grandi cambiamenti fisici, intellettuali, di ruolo sociale, l'adolescente deve raggiungere una necessaria coerenza interna fra l'immagine propria («come io mi vedo») e l'immagine sociale («come mi vedono gli altri»), che sarà il risultato della sua differenziazione-integrazione con gli altri. Erikson, notissimo studioso di psicologia dell'età evolutiva, sostiene che una *crisi d'identità* durante l'adolescenza sia non solo normale, ma necessaria e inevitabile, pena la non soluzione del problema dell'identità. L'adolescente, che fino ad allora si è impegnato in idee e scopi solitamente scelti e proposti da altri (genitori, educatori, insegnanti...) scopre ed esplora attivamente le alternative esistenti, facendo riferimento anche a messaggi che gli vengono dall'esterno (coetanei, mass media, modelli diversi...), fino ad aderire con convinzione ai valori in cui sente di identificarsi maggiormente, operando delle scelte proprie.

Nel diario di una sedicenne vi è un passo che mi è sembrato emblematico della puntigliosa ricerca adolescenziale di una propria identità:

Ho paura di farmi strumentalizzare, anche da quelli che mi dicono: attenta a non farti strumentalizzare! Anche dalle compagne, dai compagni. Sono piuttosto diffidente e sospettosa in questo periodo. Ho paura che qualcuno mi incastri e siccome io non mi conosco, non so come fare a salvare me stessa, a staccare ciò che di falso è in me da ciò che è autentico. Temo una posizione che non sia *davvero la mia*. Di chi mi posso fidare? Io che scrivo queste cose, sono davvero *io* o è il frutto del lavoro degli altri su di me? Come è difficile!

La stessa incertezza nell'immagine di sé, nella propria identità, traspare anche da altri brani:

Sono stanca; piango, non mi trovo. Ma dove sono *io*? Dove cercarmi?

Questo diario mi serve per scoprire chi sono. Ancora non ci sono riuscita, ma forse un giorno...

Ma sono davvero sicuro di essere io? Non sono sicuro. Carneade? Che scemo che sono, non so quel che voglio. Parlo, ma sono scemo. Magari, forse non sono neanche scemo.

Ho una sgradevole sensazione. Dovrei essere diversa così faccio un piacere a mia madre. Come sono ora non le piaccio di sicuro. Dovrei prendere dei bei voti a scuola e vestirmi meglio, non uscire a gironzolare da sola, essere affettuosa. Ma io non ci riesco. Mi sembra di tradirmi. Diventerei quello che le sarebbe piaciuto che fossi e non quello che sono realmente. Va beh che magari non sono neanche così... Chissà allora come sono. L'unica cosa sicura è che faccio schifo.

In seguito, quando un certo tipo di immagine di sé sembra ormai acquisita e soddisfacente, l'adolescente cerca di *trattenerla* in tutti i modi e di difenderla strenuamente, quasi gelosamente, dalle pressioni esterne. Ecco un ennesimo bisogno che il diario può soddisfare: l'affermare per iscritto, nero su bianco, le proprie convinzioni, i propri progetti e traguardi, significa *fissarli nello spazio e nel tempo*, consolidarli, conservarli, senza contare che lo stesso sforzo di verbalizzare adeguatamente può chiarire meglio e rinforzare le certezze raggiunte. Inoltre, il considerare per iscritto gli eventuali ostacoli esterni, in un certo senso li esorcizza. Il diario aiuta l'adolescente nella presa di coscienza delle proprie capacità e dei propri limiti, facendogli da *specchio* della sua rappresentazione del Sé.

Ecco alcuni brani tratti dal mio campione nei quali l'avvenuta presa di coscienza della propria identità emerge particolarmente forte: a volte è rabbiosa, altre più pacata ma ugualmente ferma, e si avverte chiaramente quanto lo scriverla abbia favorito la sua chiarificazione e il suo consolidamento finale:

Finalmente serena? Sì! Se per serena si intende forte e determinata. Io ora sono sicura, sono capace di affrontare qualsiasi cosa nella vita. Io sono mia! Per la prima volta e come mai lo sono stata!

Mi vogliono far cambiare. E invece no, io devo rimanere come sono e come voglio: è importante.

Io adesso mi sento profondamente io. Sì, voglio finire il diario descrivendo questa sensazione che provo spesso. Io sono io, Maria Luisa, nata qui, figlia di questo padre e di questa madre, amica di questi e queste, con una faccia così e dei capelli così... Potevo nascere negra, o uomo, oppure... magari animale, una formica. Invece no, io sono io.

Ho parlato con mia madre, erano anni che non lo facevo, sono sicura che non mi ha capito, ma non è colpa sua. Le mie idee adesso sono troppo avanguardistiche per lei. Nessuno aveva mai capito il mio bisogno di libertà di scelta, ed ora che l'ho raggiunto credono che voglia voltarglielo contro. Voglio solo viverlo e nient'altro.

Io sono una donna. So volere, ho studiato, posso piacere, so amare ed anche soffrire. So sbagliare, so vendicarmi, so nuotare, so anche provare a vivere. Qualcuno mi ha desiderata, molti hanno voluto la mia amicizia. Hanno creduto in me; perché lei no? Perché pensa che io non valga niente?

Un altro vantaggio non indifferente che il diario offre all'adolescente per favorire la sua maturazione è il dargli la *possibilità di rileggersi*, di riconsiderare cioè a distanza di tempo affermazioni, sentimenti espressi in precedenza e quindi di valutarli con occhi diversi, alla luce di nuove esperienze ed acquisizioni maturate nel frattempo, prendendo atto dei cambiamenti intervenuti. Questo gli dà una dimensione temporale del Sé, del suo sentire, della permanenza o del dissolvimento di emozioni e convincimenti... Alcuni stralci esemplificativi tratti dai diari del mio campione:

Mi sto lentamente rendendo conto di quanto sia utile, prezioso e costruttivo questo colloquio che sto conducendo con me stesso da più di mezzo anno, ricordo esattamente dal 18 marzo, perché dopo mi ritrovo scritto tutto quello che ho fatto, detto, pensato, e quindi mi accorgo delle evoluzioni, involuzioni, incoerenze, errori che la memoria da sola non può ricordare.

Ho molto dispiacere di avere strappato le primissime pagine di tre o quattro anni fa che parlavano del Roby ecc. Dev'essere che le ho strappate l'anno scorso, ma adesso mi piacerebbe aver intatto quel che avevo scritto, sono proprio stata pazza spero che non mi capiti più.

Ore 22. Ho già superato tutto questo. Ho dimenticato come ero tre ore fa. Ma proprio io ho scritto simili cretinate? Possibile che volessi morire subito per «sfuggire al meccanismo immondo della natura?»

Adesso, per esempio, leggo le prime pagine di questo diario con una strana sensazione di superiorità, come se leggessi le pagine di una bambina a me sconosciuta, piccola, sciocchina; eppure allora mi sembrava di scrivere cose molto intelligenti.

Stavo riguardando le pagine di un anno fa e mi sembra proprio di esser maturata. Stavo lì a raccontarti del Franco e roba simile... Chissà cosa ne penserò di questo che scrivo adesso, tra un anno?

Non di rado gli adolescenti avvertono con chiarezza (e quindi esprimono) una sensazione di *cambiamento grazie al diario*, di evoluzione positiva, di maturazione:

Caro Cypi, ora sono un po' più sicura di me, forse anche grazie a te; infatti rilegendoti trovo una grande differenza fra un giorno e l'altro... Non escludo

che avrò ancora tanti giorni di scoraggiamento, ma intanto sono migliorata un po'. Forse il merito è tuo, che mi hai fatto riflettere molto sul mio modo di comportarmi, sul mio carattere ecc. (...) Grazie Cypi.

È sera; mi sono accorta adesso che è passato un anno esatto da quando ho cominciato a scrivere questo mio diario. Lo devo festeggiare, perché grazie a lui... sono un po' maturata, credo, ho pensato tante cose, ne ho anche imparate; benché non abbia scritto proprio tutto il mio... essere, insomma, in questo quaderno c'è tanto di me; per questo gli voglio bene.

Bè, grazie ancora a questo mio simpatico e utile, fraterno diario, per come mi scopre, mi analizza, mi scava, mi migliora. Ecco, lo scopo principale è quello di conoscermi meglio e di conseguenza migliorarmi.

Davvero il diario, man mano che procede e si evolve, diviene sempre più oggetto d'amore da parte del suo autore; il *bisogno di scrivere*, diventato ormai abituale mezzo di espressione, di analisi e di presa di coscienza, in alcuni casi giunge ad essere impellente, inevitabile, quasi non più la soddisfazione di un desiderio ma una nuova forma di dipendenza... Vediamo quanto e quale spazio può giungere ad occupare nella vita di un adolescente il suo diario.

Ieri ho pensato che, se la mia casa bruciasse e io potessi portare in salvo con me solo un oggetto, prenderei sicuramente questo bel quadernone.

Scusami se ti ho stancato con tutti i miei problemi, ma ormai mi sei indispensabile, caro Cypi!

Mi è nata all'improvviso una pazza passione per il diario, che avevo iniziato con poca convinzione.

Quanto tempo senza scrivere! Infatti avevo quasi deciso di chiudere col diario e di vivere da sola, alla giornata, come quasi tutti. Ma stasera non posso...

Adesso ti metto via davvero, sei una vera tentazione!

Scrivo e riscrivo, ormai la penna per me è diventata peggio di una sigaretta.

Devo tornare a scrivere. Uno sfogo adolescenziale, una difesa dignitosa, un pretesto per sentirmi qualcuno. Una debolezza. Allora non sono ancora abbastanza forte per tenermi dentro tutto. Ma no, sarei riuscita benissimo invece: solo che scrivo lo stesso.

A conclusione di questa mia apologia dei diari, mi sono presa la libertà (benché non sia strettamente inerente alla ricerca) di stralciare dal mio cam-

pione alcuni modi bizzarri di sentire o di esprimersi, che possono dare un'idea della fantasia, della creatività, della spontaneità, dell'immediatezza di questo genere di scrittura, qualità non trascurabili anzi fondamentali che rendono gli autori così autentici e vivi ai nostri occhi da renderci impossibile leggere i loro scritti senza provare una certa partecipazione emotiva o almeno un atteggiamento di simpatia:

Che voglia di avere un ragazzo! Magari un ragazzo-teppista che io lo salvi col mio amore. E mi preoccupa per lui che combina un sacco di guai...

La mattina è passata grigiognola; serata nerastrognola.

Assemblea cessosa.

Fu tutto così dolcissimo ieri sera!

Dio santo! Come sono infelice! Almeno prima io non sapevo che lui sapeva che mi piaceva, ma ora...

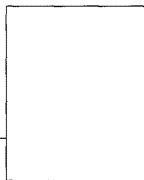
Isolina ha dato la lettera di Silvana a Enzo che già l'ha data a Gigino...

Oggi sono andata ad accendere una candela in chiesa, ma poi all'UPIM insieme alla Viviana abbiamo rubato e così non so se sarà valida.

2/9/1980 ore 21.30: Merda.

Sciocchino, canaglietta. Balordo babbeo. Biscazziere fallito. Impostore scoppiato. Calco difettoso di Cro-Magnon. Trippone schifoso. Vomito liofilizzato. Mammone ciccione. Sadico giustiziere di lager. Divo da retrobottega. Imbrattacarte da quattro soldi. Cultura enciclopedica da Bignami. Controordine genetico. Involuzione della specie. Homo insipiens. Sozzo usuraio... (ecc.: l'elenco di auto-ingiurie continua a lungo).

Oggi, mentre tornavamo io parlavo dei miei gatti morti. Ad un tratto C. si è fermato e mi ha detto: «Senti, vuoi diventare la mia ragazza?» Io lo sapevo che doveva chiedermelo ma non me lo aspettavo proprio in quel momento, mentre parlavo di gatti morti. Così gli ho detto di no.



Identità, tempo, spazio dal mondo tradizionale a quello contemporaneo

La considerazione degli effetti che l'apprendimento della scrittura produce sul bambino – che in questo seminario coinvolge soprattutto le competenze e gli interessi di linguisti, psicologi, psicanalisti e pedagogisti – può avere un corrispettivo nel campo d'indagine proprio dello storico.

Esiste, infatti, la possibilità di verificare storicamente certi aspetti dell'impatto che la cultura scritta ha sulla tecnologia intellettuale delle persone che fanno parte di un mondo a socialità prevalentemente orale. Di verificare, cioè, certi processi di mutamento che si innescano per effetto dell'incontro di due mondi: uno dominato dall'oralità, l'altro dalla scrittura.

I mutamenti che intendo sottolineare si riferiscono alla percezione dell'identità personale, a quella spaziale e a quella temporale. Tutti e tre si collegano a più generali trasformazioni della società italiana tra Sette e Ottocento che, dal punto di vista della diffusione della cultura scritta, si possono riassumere nella ridefinizione dei rapporti tra cittadini e istituzioni compiuta dalla scrittura burocratica (e dai suoi segni, strumenti, protagonisti, luoghi).

1) L'obbligo di firmare, che si impone in Italia a partire dall'introduzione dello stato civile napoleonico (1806), apre uno dei percorsi che portano nel corso dell'Ottocento (il secolo dell'affermazione dell'individualismo) alla chiara percezione dell'identità personale come identità individuale. Tale obbligo fissa per la prima volta, a livello di massa, una pratica di scrittura per tutta una serie di contingenze significative della vita di ciascuno (specie quella matrimoniale). Formalizzare ufficialmente e solennemente il gesto di sottoscrivere equivale a caricarlo di significati di integrazione nel mondo della cultura scritta (anche quando l'analfabeta non può corrispondere alla richiesta dell'ufficiale di stato civile), a imporlo come tale alla coscienza collettiva. Anche attraverso questa sua valorizzazione si accelera, cioè, il processo che vede affermarsi la consapevolezza della centralità delle attività di scrittura nell'insieme delle relazioni sociali. Così come, reciprocamente,

firmare diventa importante perché scrivere sta diventando importante, anche ai bassi gradini della società.

Sicché si arriva al momento in cui la croce dell'analfabeta e la firma di chi sa scrivere non sono più equivalenti (artt. 1320-23 del *Codice civile* del 1865). Chi non sa scrivere, infatti, non si firma, semplicemente. La sua incapacità di sottoscrivere non può in nessun modo essere surrogata da un segno di croce che ora è considerato non aver nulla a che vedere con il mondo della cultura scritta («mal trovato ripiego all'ignoranza», si legge nella relazione ministeriale al Senato del Regno) e che «per sé nulla dice e non presenta alcuna indicazione che valga a caratterizzare la persona cui viene attribuito».

Da un lato, la firma diventa uno dei mezzi utili ad accertare l'identità delle persone: si consideri, ad esempio, il moltiplicarsi e il definirsi (nei codici) delle procedure di riconoscimento e di autenticazione della sottoscrizione individuale, all'interno di un quadro generale in cui si determina una crescita di carte, soprattutto burocratiche, che coinvolge il singolo in un sistema di registrazione e di cumulo documentario (M. Foucault) sconosciuto al passato antico regime. Dall'altro, la firma serve ad esprimere un'identità del singolo che è sempre meno sociale (il singolo esiste in quanto parte di gruppi che lo sovrastano: l'ordine, la parentela, la famiglia, la corporazione, la confraternita, ecc.), e sempre più individuale. E sempre di più la firma basta *da sola* ad esprimere questa identità. È molto raro, infatti, nel corso dell'Ottocento trovare qualcuno che si sottoscriva con la formula: «io, Mario Rossi, ciabattino», come spesso accade invece in precedenza. Nell'atto del sottoscrivere il nome e il cognome sono elementi sufficienti (ma necessari: si veda l'obbligo di scegliersi un cognome imposto nel 1813 nel Regno d'Italia a chi ne è sprovvisto) di (auto)identificazione. Il pronome e la qualifica professionale sono ormai divenuti specificazioni accessorie.

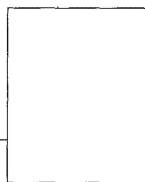
Ma la firma costituisce solo un aspetto di quel generale sistema di *scrittura* che investe i sudditi/cittadini della società sette-ottocentesca. Sempre di più, infatti, in una grande varietà di occasioni, essi sono chiamati a certificare il proprio *status*: nome e cognome, domicilio, età, mestiere, ecc. Devono cioè, fornire elementi di riconoscimento che valgano a collocarli come persone al centro di una rete di riferimenti «decontestualizzati», disancorati dai quadri sociali originari di appartenenza e in questo senso «oggettivi» (i dati archiviati sistematicamente nello stato civile e nell'anagrafe d'epoca napoleonica).

Anche attraverso la scrittura insomma – nella forma della sottoscrizione e della mediazione burocratica con le istituzioni – passa e si realizza una nuova percezione di sé (l'identità individuale).

2) Lo stesso processo contribuisce pure al cambiamento della percezione dello spazio. Il rapporto con l'ambiente di vita soprattutto urbano (ma si potrebbe dire l'*habitat*) tende ad essere mediato da un nuovo sistema segnaletico. La toponomastica e la numerazione civica scritte, introdotte a partire dalla fine del Settecento, orientano le persone diversamente, attivando sensibilità e bisogni sconosciuti o poco presenti nella città tradizionale. La sensazione cinestetica e istintiva degli spazi, la conoscenza familiare e spontanea di luoghi e uomini, funzionale ma approssimativa nelle sue espressioni, costruita com'è sulla relazione diretta personale (dunque orale) con gli altri (si vive in grande promiscuità, in una dimensione che per i più ignora confini tra sfera pubblica e sfera privata dell'esistenza quotidiana), tende ad essere sostituita da un'organizzazione mentale ragionata che deve confrontarsi con le nuove coordinate che «quadrettano» il territorio urbano. La città ha ora un centro e una periferia, le strade hanno una direzione, una destra e una sinistra, un inizio e una fine, le case e le botteghe ricevono l'identità di una progressione numerica. A quest'ordine aritmetico e geometrico introdotto nello spazio cittadino (che diventa anche espressione di gerarchie sociali), fisicamente ben visibile, finisce per corrispondere un'analoga «razionalità» di chi in questo spazio, ora così segnalato, si muove e vive. Le ragioni della burocrazia degli apparati amministrativi, che vogliono conoscere più dettagliatamente il corpo sociale per governarlo con più efficienza ed efficacia, diventano anche le ragioni dei cittadini che con le istituzioni vengono a contatto e che a quelle ragioni si adeguano. Per esempio, chi invia una supplica al sovrano si preoccuperà di indicare – a volte con sovrabbondante diligenza – il proprio domicilio secondo i nuovi riferimenti che contraddistinguono la città (Fosca Tinti, nella Parma del 1846, si firma «umilissima e devotissima serva [...] in borgo Felino, al n. 30, 2do piano»). Tralasciarli potrebbe significare non ricevere risposta dall'ufficio che dovrà notificare all'interessato, per iscritto, se la sua richiesta è stata accolta, il luogo, la data, l'ora dell'udienza.

3) Entrare in questo nuovo circuito di comunicazione con le autorità mette ora in discussione anche il modo tradizionale e approssimativo di percepire il tempo. Non solo perché, in generale, la comunicazione burocratica spesso richiede a ciascuno la specificazione dell'età. Ma anche, e più significativamente forse, per il motivo che costringe a fare i conti con una misurazione del tempo tendente ad assumere scansioni che non sono più soltanto quelle religiose o quelle tutte endogene della vita lavorativa preindustriale. Il cittadino (o ancora il suddito), per intenderci, non ha più la possibilità di fermare la carrozza sulla quale il sovrano trascorre per le vie della città deponendo

nientemeno che tra le sue mani la supplica con la quale chiede aiuto o giustizia a «Sua Altezza Serenissima». Non conserva più, cioè, la disinvoltata iniziativa della relazione. La sua richiesta, mentre è costretta a percorrere le vie che portano agli uffici competenti a sbrigare al pratica, deve non perdere di vista date e orari che regolano il funzionamento sempre più preciso e formalizzato della burocrazia (complicato al punto che i parroci diventano gli insostituibili dispensatori di spiegazioni e chiarimenti per un pubblico che stenta ad orientarsi). Dall'esterno è anche lo Stato che impone ora il suo tempo, le sue scadenze, i suoi orari, il suo calendario. La leva militare è un esempio chiarificatore. In epoca napoleonica essa diventa sempre di meno fatto di polizia e sempre di più fatto capillarmente amministrativo, che rende operante l'ennesimo canale di mediazione scritta tra cittadino e potere. La precisione, la regolarità, la sistematicità con cui si susseguono le chiamate delle classi d'età interessate, la studiata successione delle diverse fasi delle operazioni, tutto quanto esse rappresentano per i diretti interessati e per le loro famiglie (l'appuntamento con l'autorità municipale per essere «iscritti» nel giornale di leva; la formazione in tutti i comuni delle liste alfabetiche di tutti gli arruolabili; la loro pubblica verifica di fronte a tutti i «descritti», convocati di persona con un avviso scritto al luogo di riunione nel giorno e nell'ora stabiliti; l'assegnazione ad ognuno del numero che servirà alla «tratta» dei futuri soldati; il confronto diretto e drammatico con il numero; i documenti da presentare; il congedo da conservare, ecc.) fissano le condizioni nelle quali può formarsi una diversa cronologia – e soprattutto una sua diversa e nuova percezione – che interferisce con quella tradizionale e che è già quella del mondo contemporaneo.



La comunicazione minorile: una prospettiva linguistica

1. Tenterò di tracciare una mappa, sia pur provvisoria, del territorio, ancora così malnoto, della scrittura giovanile, con particolare attenzione ai suoi risvolti linguistici. Tralasciando la fase più propriamente dedicata all'apprendimento del linguaggio, che si può considerare ad una svolta, anche se non ad una tappa pienamente conclusa, con la scuola dell'obbligo, cercherò di soffermarmi soprattutto sulla scrittura dei *teen agers*. Si tratta di una fascia d'età, di adolescenti e preadolescenti (11-19 anni circa), caratterizzata, dal punto di vista linguistico, dal passaggio dal linguaggio infantile alla competenza linguistica «adulta» e, dal punto di vista psicologico, dalla costruzione dell'identità di sé, con lo spostarsi dei modelli di riferimento e di comportamento dalla famiglia al gruppo dei pari (*peer group*). Il processo è contraddistinto da una forte accelerazione della dinamica linguistica, assai più accentuata di quella del linguaggio adulto, e dalla netta intenzionalità di coesione (all'interno del gruppo) e di contrapposizione (verso l'esterno) con componenti criptiche e ludiche di tipo, nel loro complesso, gergale. Sottolineo in partenza il rapporto con la problematica delle interlingue, delle varietà di apprendimento linguistico, evidente nell'aspetto giocoso del linguaggio giovanile: essendo il possesso della lingua un meccanismo ancora nuovo, da collaudare, da smontare, come in un gioco. Ma, come vedremo, non sempre il linguaggio «giovanile» è il linguaggio «dei giovani».

2. Cosa sappiamo della comunicazione minorenni, o minorile?

Oggi molto di più che in passato, almeno da quando il fenomeno giovanile si è collocato nel pieno dell'interesse nella società, nella cultura, nel mondo del consumo e dei *media*, e da quando la varietà generazionale è passata dai margini al centro del repertorio linguistico italiano, in un rapporto sempre più stretto con l'italiano almeno colloquiale, in soccorso delle sue esigenze espressive ed affettive messe in crisi dalla scomparsa progressiva dei dialetti. Ma le voci dei giovani che ci giungono attraverso la scuola, la letteratura, i

mezzi di comunicazione di massa, rischiano sempre più spesso di essere deformate, manipolate, fraintese da parte degli adulti. E anche la nozione stessa di «linguaggio giovanile» è carica di ambiguità, come se quella di «giovane» fosse una categoria sociologica unitaria e non un arcipelago di situazioni e condizioni assai disperate. Che cosa accomuna i giovani sottoproletari siciliani di *Ragazzi fuori* e quelli borghesi e romani di *Mignon è partita*, per citare due recenti film anche linguisticamente credibili? Di *linguaggi giovanili*, più che di *linguaggio giovanile*, si deve ormai parlare.

3. Ecco che acquista particolare rilievo, tanto più in un momento esplorativo, il problema delle fonti: la loro attendibilità, la loro comparabilità, la loro generalizzabilità. Spesso ci si è dovuti accontentare di fonti indirette, anche letterarie; della mimesi, più o meno attendibile, del parlato dei giovani. Qualche esempio.

Negli anni Sessanta ricordo le traduzioni (di U. Eco e F. Fortini) da Raymond Quenau (*Zazie dans le métro* e *Exercices de style*) e di A. Motti da J. B. Salinger (*The catcher in the rye*), di F. Bossi da A. Burgess (*A clockwork orange*), dove il linguaggio giovanile serviva per rendere particolari qualità stilistiche dell'originale. Oppure si trattava di opere italiane come *Lo sbarbato* (1961) e *Tirar mattina* (1963) di U. Simonetta e *Il ballo dei sapienti* (1966) di una scrittrice anche professionalmente attenta ai fatti di lingua come Maria Corti, fino a *Porci con le ali* (1976) di «Rocco e Antonia» e ai primi romanzi di Pier Vittorio Tondelli, *Altri libertini* (1980) e *Pao Pao* (1982), che ritraggono il mondo del servizio militare e della tossicodipendenza. Qui forme colloquiali, paragergali e dialettali si mescolano come ingredienti di un quadro vivace ma ancora troppo impreciso. Ma vengono gli anni della «presa della parola», del referto diretto: i giovani parlano di sé a livello letterario, senza la mediazione degli adulti.

Per citare due estremi opposti, citerò il romanzo «paninaro» (1988) della diciassettenne veneziana Letizia Mottica (*All'infinito mondo paninaro*, in odore di forzatura espressiva) e il *best seller* della quasi coetanea Lara Cardella, *Volevo i pantaloni*, con i suoi inserti in dialetto siciliano.

Ma in generale, nella letteratura anagraficamente «giovane», la suggestione del modello letterario è forte e il rapporto col parlato giovanile reale poco praticato. Si veda quanto osservava Pier Vittorio Tondelli, a proposito del suo progetto *Giovani blues/under 25*, a proposito degli aspetti linguistici della letteratura giovanile. A parte un paio di casi, in cui

il background generazionale viene assunto ironicamente come vero e proprio linguaggio, con espressioni gergali e basse del fumetto e del cinema di

consumo, la maggior parte dei giovani scrittori cade sul campo di battaglia vittima di un equivoco alquanto subdolo: la letterarietà. Nei testi emerge lo stridore fra le ambizioni e la precarietà dello stile, come se tutti questi ragazzi volessero dire cose altissime e importantissime e assolutamente uniche, con un linguaggio poi inadatto; un linguaggio da conversazione professorale, da seconda classe di treno rapido; un linguaggio farcito di buone e ormai insulse espressioni scolastiche (...). Il parametro della letterarietà del testo è assunto in base ai valori del lessico scolastico piccolo-borghese. Il risultato è una presunta letterarietà che ci ricorda le maestre che ci segnavano in blu sui fogli di protocollo *più buono, aspettare, avere una gran fame, ridere sgangheratamente*, (...) in luogo di *migliore, attendere, avvertire un languore, ridere a crepapelle* (pp. 20-21).

È l'italiano scolastico, pedante e cruscaiole, già da tempo studiato dai linguisti come una vera e propria varietà settoriale dell'italiano, e non come l'unico italiano legittimo. Continua Tondelli:

Ecco allora che i ragazzi, nel momento della creazione, assomigliano a tanti giovin signori pariniani che usano espressioni del tipo *mi prese per gli omeri, deglutire un primo boccone, in men che non si dica, bighellonare, trastullarsi, a più non posso* (...). Non pare di essere di fronte ad una generazione postmoderna, il cui linguaggio si è arricchito o modificato con tutte le espressioni delle esperienze giovanili degli anni Sessanta e Settanta (cultura della droga, controcultura, misticismo, politicizzazione), né con il lessico ormai internazionale di derivazione anglosassone. Sembra di avere di fronte ragazzini per bene, di un buon collegio di provincia, che sbucciano le arance con il coltello e ogni tanto, fra loro, si lasciano sfuggire un: *Cazzo!* (p. 21)

Spesso, poi, la presunta letterarietà di un testo si fonda sulla presunta poeticità di fenomeni di consumo di massa, come appunto le canzonette, forse il vero e unico modello di poesia per i giovani, come ha notato Renzi. Si veda questo esempio, dal progetto Tondelli:

Cresce col concime di città / la mia gioventù, oh, oh, oh/
Al di là dei muri cercherò / il mio sole, l'aria (p. 21).

Una possibile scappatoia alla banalità del linguaggio quotidiano può essere viceversa l'abbassamento verso il parlato e il gergale, come in questo brano di un racconto del bolognese Gabriele Romagnoli.

Noi di Maselli sembra che fossimo due gruppi all'inizio: uno andò verso la Romagna, verso il mare... bòn... e l'altro si stabilì a Castelguelfo. Io sono nato

lì, la nostra famiglia no era ricca, no, ma aveva un podere... e si viveva bene.
Già nel Cinque avevamo due biciclette, bòn... (p. 23)

Il ritmo, le pause, gli inserti (*bòn, no*) sono del parlato. E qui si tocca il tema dei valori espressivi, stilistici, sia pure preterintenzionali, di quella scrittura popolare di cui linguisti e storici si sono occupati a lungo.

Altrove è l'ironia, il gioco linguistico a salvare la letterarietà dei testi: come nelle poesie della genovese Paola Sansone, che potremmo definire comiche (un genere rarissimo, specie tra le ragazze):

(Giosuè Carducci) Tu pucci il pane nel latte / e sbucci patate ammuffite / ti
crucci per come cucini / ti bruci facendo i budini / Mucci mucchi / sento odore
di Carducci

oppure l'epigramma, che si direbbe fortiniano, che suona:

Gabriele D'Annunzio / ci rinunzio.

Anche se esce dalla fascia cronologica di cui qui si tratta, altrettanto stilisticamente vivace, con ampio ricorso – e non sarà un caso – ai registri bassi, vernacolari del toscano, è la cronaca, picaresca, delle avventure di una ragazza e delle sue compagne di un'orchestrina che suona per le truppe americane nel Vietnam apparsa tra i quaderni dell'Archivio di Pieve S. Stefano.

4. Ma se la venerazione del modello letterario sembra condizionare la libertà espressiva della scrittura giovane, non meno ingombrante è la presenza dell'altro grande punto di riferimento e di filtraggio del letterario, la scuola. Scuola e letteratura adulta lasciano tracce, per esempio, anche nelle composizioni narrative, poetiche e grafiche di *Sortoson* (speculare di *Nosotros*), raccolta di materiali creativi di alunni delle scuole medie superiori genovesi, dedicate al ricordo di due giovani morti in un incidente stradale. Si tratta di scritti e disegni che costituiscono altrettanti segnali di quella letteratura di giovani (tutt'altra cosa della letteratura giovanile e per giovani) che è un'esperienza sommersa, ma diffusissima, come ben sanno gli insegnanti più sensibili, dell'adolescente. Qui però è stata forse la formula del «concorso» – che infatti dal secondo anno dell'iniziativa è stata abbandonata – o, soprattutto, il fatto che la scuola e gli insegnanti siano stati lo stimolo e il tramite per la raccolta dei testi, che ha come bloccato la creatività (più libera invece nelle prove grafiche) in formule di una letterarietà scolastica, tanto nella scelta dei contenuti (assai legati al tipo «tema in classe»: il mondo, l'amicizia, la guerra,

i genitori, il sogno, la pioggia, la natura, i viaggi) quanto nello stile, in cui Montale sembra dare la mano a Mogol, nel migliore dei casi.

Altrove domina una iperletterarietà *démodé*:

Orsù / non disperate / di pugnalarmi ancora

oppure

schiera di... / carichi all'olivo.

Si sfugge all'insidia – già segnalata da Tondelli – di limitarsi a spezzare in versi una sequenza narrativa con qualche risentimento ritmico e metrico, come in *Animus* di Andrea Boi:

Voi, macchine perfette / calcolatori precisi / figli dell'elettronica, / e di un'altra rivoluzione / Voi, / Voi non avete imparato la lezione. / Voi uomini di potere / rotondi come palle / ciechi come talpe / vecchi come il mondo / Voi, / Voi non sapete quanto il reato è profondo. / Voi, giovani d'oggi / uomini del domani / futuro del mondo / bambini di ieri / Voi, / Voi tornereste indietro volentieri? (p. 15)

o con l'inserzione di alcuni anglismi che danno un andamento *rap* ai versi, come in *Musica* di Guido Mangili:

Quando lo swing ti trasporta / volano i tuoi pensieri, via! / li chiamano feeling o sentimenti, / sono la vita / il colore della gioventù. / *Sing a song*: per qualche istante abbandona le tue pene, / lievi o gravi che siano. / Sfuggi dal mondo dei grandi, / la migliore parte di noi è / bambina / la mia vita è musica / vivila anche tu... abbandona la morte (p. 30).

Come osserva Luigi Surdic nella presentazione della raccolta, non pochi testi «odorano» però di compito in classe: *Sortoson*

non è stato (o lo è stato raramente e solo per pochi) l'appuntamento propizio per una espansione del tutto libera della propria creatività. Si vuol dire, cioè, che in più di un caso i ragazzi di Sortoson si sono sforzati a plasmare e modellare il loro modo di esprimersi secondo quelle che più o meno arbitrariamente hanno ritenuto essere le attese degli adulti, un giudizio *di* insegnanti e, soprattutto, un giudizio *da* insegnanti (p. 7).

5. Più immediata, più vicina alla comunicazione reale dovrebbe essere la scrittura diaristica. Qui il più grande archetipo è naturalmente il *Diario* di Anna Frank. Di diari di adolescenti, della loro funzione nella costruzione

dell'io si può dire altrove. Qui interessa la loro utilità come fonte di linguaggio giovanile. Prendiamo per esempio i risultati del concorso bandito da *La Stampa*, parzialmente pubblicati in *Oggi non è giornata*. La diversa collocazione cronologica (un diario risale agli anni '60, un altro agli anni '70) potrebbe permettere di sviluppare qualche osservazione longitudinale. Invece la varietà linguistica più appariscente è quella legata al sesso: mentre il linguaggio delle ragazze si coniuga sul versante dell'intimistico, del sogno, del letterario, quello dell'unico ragazzo presente, Marco, sembra rispecchiare più da vicino una condizione sociolinguistica reale: gergo, mimesi del parlato, disfemismi, deformazioni ironiche.

6. La grande massa dei materiali, o almeno degli spunti di osservazione deriva tuttavia da quelle che Raffaele Simone, alludendo al fenomeno del ritorno al privato, del «parlare di sé» negli anni '80, ha chiamato le «nuove fonti del linguaggio».

Si va dalla TV-verità, subito spettacolarizzata dai testimoni, di *Videobox*, alla messaggistica telematica delle affollate *chatlines* del Videotel, dalle telefonate in diretta alle radio locali dominate dall'iperparlato dei DJ, alla stampa giovanile e giovanilistica della più amata agenda-diario, *Smemoranda*, vero e proprio laboratorio dell'immaginario a metà tra il vecchio diario scolastico e il diario agenda, alle *fanzines* dei gruppi musicali, alle scritte murali dove la sostituzione del pennarello alla bomboletta spray allude ad una crescente privatizzazione dell'atto comunicativo, alle canzoni di Vasco Rossi, di Marco Masini, di Ligabue, di Elio e le Storie Tese, dei *rappers* e dei *ragamuffin* delle varie *posse*; dagli *stickers* adesivi agli striscioni sportivi, in cui si sono rifugiati gli ultimi esasperati slogan degli anni di piombo. Ho citato in particolare i casi della comunicazione telematica in tempo reale, a metà tra scrittura e oralità, e di quella forma antichissima di *antilanguage* che sono le scritte murali: segni urbani che affidano la loro espressività, più che alle parole, alla loro forma (dimensioni, tracciato, grafico, colori) e ai loro supporti (muro e cartello stradale, cassonetto dell'immondizia e tavolo di birreria, banco di scuola e persino il proprio corpo: jeans, T-shirt e zainetti che gridano all'esterno), agli strumenti con cui vengono vergate (dalla calce allo spray, al pennarello, all'evidenziatore, al rapidograph, al temperino, al chiodo). Insomma, occorre esaminare ormai la scrittura giovanile, o meglio le scritture giovanili, nella loro dimensione semiotica complessiva: non solo le varie forme, ma anche i supporti e gli strumenti di essa, le condizioni materiali in cui avviene la produzione e il consumo della parola scritta.

7. Ma il moltiplicarsi delle tracce della comunicazione giovanile significa

anche attenzione al ruolo dei «mass media» nel rinviarla, amplificarla, distorcerla. Il continuo ping pong tra modello e specchio linguistico che costituisce, secondo Simone, la caratteristica dei mezzi di comunicazione di massa negli anni '80, è riscontrabile anche nell'ampia circolarità e circolazione di moduli del linguaggio giovanile, con effetti di rapidissima consunzione: stampa per *teen agers* (dal defunto «Paninaro» al sempreverde «Lupo Alberto», al fortunatissimo «Dylan Dog» e ancora «Preppy», «Darry», «Storie Tese», «Randa», «Cioè»); trasmissioni televisive (prima di tutto quelle dei programmi di Renzo Arbore e di Antonio Ricci; il cinema dei Verdone, dei Pozzetto, dei Calà; l'utilizzazione del linguaggio giovanile nella pubblicità non esclusivamente rivolta al *target* adolescente, infine l'accoglimento di voci e locuzioni nell'italiano colloquiale hanno creato un groviglio difficilmente dipanabile di rispecchiamenti e di ipercaratterizzazioni. È un gioco di specchi in cui emittente e destinatario si scambiano continuamente i ruoli, con fenomeni di rapidissima messa in circolo e quindi forte labilità di moduli linguistici, incessantemente riutilizzati in contesti diversi da quelli originali, a volte con intenti caricaturali o commerciali.

NOTA BIBLIOGRAFICA

1 e 2. Per problemi di definizione del linguaggio giovanile, rinvio a L. Còveri *Prospettive per una definizione del linguaggio giovanile in Italia*, in G. Holtus, E. Radtke, *Varietätenlinguistik des Italienischen*, Narr, Tübingen, 1983, pp. 134-141; e a Id., *Italienisch: Sprache und Generationen / Lingua ed età*, in G. Holtus, M. Metzeltin, Ch. Schmitt, *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, IV, Niemeyer, Tübingen 1988, pp. 231-236, con bibliografia.

3. Per il problema delle fonti, v. L. Còveri, *Gli studi in Italia*, in E. Banfi, A. A. Sobrero (a cura di), *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzioni, gioco*, Laterza, Roma-Bari 1992, pp. 59-70. Nella collana «Oscar Originals» di Mondadori sono stati pubblicati, oltre al libro di Lara Cardella, *Volevo i pantaloni*, 1989, altri esempi di scrittura giovanile, tra cui quelli, notevoli, di Silvia Ballestra, *Compleanno dell' iguana*, 1991 e *La guerra degli Antò*, 1992. Il progetto *Under 25* di Pier Vittorio Tondelli, interrotto per la morte prematura (1992) dello scrittore, si è sviluppato in tre raccolte di testi narrativi e poetici: *Giovani Blues* (Transeuropa, Ancona 1986, poi Mondadori, Milano 1991, da cui sono tratte le citazioni, con testi tra l'altro di Canobbio, Sansone, Camarca, Buschi); *Belli & Perversi* (Transeuropa, Ancona 1988, poi Mondadori, Milano 1992); *Papergang* (Transeuropa, Ancona

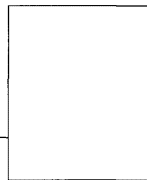
1990, con testi di S. Ballestra). Sul progetto, si vedano le riflessioni dello stesso Tondelli, in *Un week-end postmoderno. Cronache degli Anni Ottanta*, Bompiani, Milano 1990, pp. 319-375, e le notizie e le testimonianze di A. Mancinelli, L. Bugaro, G. Romagnoli, in «Panta», 9, 1992 (interamente dedicata a Pier Vittorio Tondelli), pp. 185-202. L'accento a Renzi si riferisce a L. Renzi, *Come leggere la poesia*, Il Mulino, Bologna 1991, pp. 67-70. Gli scritti tratti dall'Archivio della Scrittura Popolare di Pieve S. Stefano (Arezzo) sono pubblicati da Giunti, Firenze.

4. Il concorso di scrittura giovanile *Sortoson/Nosotros. Viaggio nell'immaginario giovanile* è giunto al terzo anno di vita, con la pubblicazione di due volumi annuali preceduti da un numero zero (circolo culturale Sortoson, via Corsica 16, 16128 Genova). I risultati di altri concorsi analoghi sono stati pubblicati in *Chiama quando vuoi. Racconti di passione d'amore*, Mondadori, Milano 1992 (concorso *Centocose/Energy*) e in *Gli adolescenti raccontano*, Sansoni, Firenze 1993 (Premio Ivrea di scrittura creativa).

5. I diari da cui sono tratte le citazioni sono stati pubblicati in *Oggi non è giornata. I diari di Federica, Dora, Marco, Laura, Maria Jo*, Mondadori, Milano 1991 (concorso *Tuttolibri/I diari degli adolescenti*). V. anche D. Leandri, *Scusa i mancati giorni*, pagine scelte e annotate da Marina Jarre, Einaudi, Torino 1985, e R. Pittarello, *Il tempo segreto. Dal diario di ragazzi di quattordici anni*, Einaudi, Torino 1991. Sui diari degli adolescenti, sono intervenute Maria Pia Valoti (v. in questo fascicolo di «Materiali di lavoro») e Corinna Cristiani (*Non c'è io senza te: amore ed eros nella strutturazione del sé. L'esperienza dei giovani attraverso il materiale delle agende Smemoranda*, nel convegno *L'amore necessario. Solidarietà e affetti nel tempo degli egoismi*, Milano 4-6 giugno 1992). Sulla «piccola posta», v. L. Melandri, *La mappa del cuore*, Rubbettino, Catanzaro 1992. Diversi, e interessanti, interventi sulla cultura e l'immaginario giovanile sono raccolti in G. Martignoni (a cura di), *Seduzioni di normalità. Linguaggi giovanili Anni Ottanta*, edizioni Alice, Comano (Svizzera) 1990.

6. Vedi L. Còveri, *La Smemoranda per scrivere come i muri e il Videotel*, «Thèuth», 1, 1991, p. 5.

7. Vedi L. Còveri, 'Iao paninaro', «Italiano & oltre», 3, 1988, pp. 107-111.



Le scritte della Pantera trentina

1. Estate 1989. Nella campagna immediatamente a ridosso di Roma, soffocata dall'afa, viene avvistata – sembra – una pantera, nera.

Alcuni dicono di averla vista alle porte di casa, altri appiattata nei pressi di un pollaio; altri affermano di averne scorto per strada, di notte, il luminiò degli occhi riflessi, quali sinistri catarifrangenti, dai fari delle macchine.

La belva, da bravo felino, oltre che silenziosa, si rivela ben presto sfuggente, addirittura imprevedibile. Nessuno, di fatto, riuscì mai a prenderla, malgrado le ripetute battute di caccia e lo spiegamento di forze che, coordinate da un generale d'eccezione, Nando Orfei (il re del circo), carabinieri, polizia, cittadini «normali» misero in atto, da subito, escogitando macchinose trappole rimaste costantemente deserte.

La pantera lasciava solo delle tracce, segni del suo passaggio, qua e là, in luoghi molto distanti gli uni dagli altri. Animale fantomatico, uscito quasi da un *thrilling*, l'imprevedibile accese la fantasia nazionale. Meglio, promosse sentimenti di sincera solidarietà: molti furono, infatti, coloro che tifaronο in quei giorni per la povera creatura, catapultata nella periferia romana da chissà quale savana o foresta; sì che, in pochi giorni, la pantera romana divenne «mito».

2. Autunno 1989. Le università italiane – reggente Ruberti le sorti del da poco attivato Ministero per l'Università e la Ricerca Scientifica e Tecnologica – riaprono i battenti. I problemi, grosso modo, sono quelli di sempre: aule carenti, insegnamenti sovraffollati, supporti didattici discutibili, biblioteche e laboratori non all'altezza della situazione, file lunghissime per sbrigare pratiche amministrative, disagi soprattutto per gli studenti fuori-sede, ecc.; in più, goccia che scatena la protesta, Ruberti presenta un progetto di legge, accusato, non a torto, di rinforzare il potere baronale nelle Università, di «svendere» la ricerca pubblica ai privati e di mettere ai margini, nella gestione della vita degli Atenei, proprio gli utenti dell'università: gli studenti.

Contro «la Ruberti» – così fu subito chiamato il disegno di legge ministeriale – nacque ben presto un movimento di base, atipico rispetto ai movimenti

studenteschi del passato: una realtà priva di espliciti e dichiarati riferimenti ideologici e politici, difficile da etichettare e da collocare entro coordinate note.

Nel momento di dare un nome al movimento, qualcuno si ricordò, con aperta simpatia, della (mai presa) pantera che aveva animato l'estate della periferia romana.

A questo proposito, tale Fabio («Fabio e basta», come tiene a presentarsi nell'*instant-book* di Mario Capitelli, *La pantera siamo noi*, CIDS, Roma 1990, p. 22 (d'ora in poi: Capitelli, 1990): [...] «io sono Fabio, sono Fabio e basta, che insieme a Stefano ho pensato di fare un lavoro utile al movimento»), studente dell'Università di Roma, intervistato proprio a proposito del «battesimo» del movimento, così testimonia (riproduco, per filologico amore di fedeltà all'originale, l'andamento sintattico del parlato, dalle eleganze non certo ciceroniane, nella trascrizione che ne ha fatta Mario Capitelli, «cronista» delle prime gesta del movimento della Panthera):

Per me siamo partiti più dalla pantera che dagli studenti: anzi, l'idea della pantera era nata, se vuoi [...], prima ancora che pensassimo di collegarla al movimento, cioè, avevamo pensato al fatto che c'era questa cosa, girava nella città, è una cosa che, sotto sotto, a tutti quanti piaceva, che poteva sembrare inizialmente una cosa aggressiva; però, siccome pensiamo che c'era una solidarietà diffusa, perché prendeva per il culo tutti, polizia, giornalisti, ecc. [...]

[Capitelli, 1990, pp. 22-23]

2.1. In quei giorni di fermento, un aedo o comunque qualcuno che si fece interprete di sentimenti collettivi, mostrando tensione poetica, a dire il vero non eccelsa (quanto a metrica, sicuramente), produsse una sorta di «inno della Panthera». Il documento, pur nella sua intrinseca debolezza, è comunque interessante e lo propongo, appunto, come tale, riproducendone intatte le caratteristiche testuali e grafematiche:

La pantera siamo noi,
La pantera è una ficata,
la Ruberti una stronzata.
La pantera mo [sic!] s'arrabbia,
scappa Craxi nella gabbia.
Folli, seri e rivoltosi,
La pantera ha i suoi tifosi.
Lotta dura lotta vera

dove passa la pantera.
La pantera ha gli occhi aperti.
Dove scapperà Ruberti?
L'università privata?
La pantera s'è incazzata.
Come, dove, quando vuoi.
La pantera siamo noi.
La pantera si ribella
l'università è più bella.
La pantera in libertà
grida l'università.
La pantera si ribella.
Niente circhi, niente cella.
Nando Orfei e Berlusconi
tutti fuori dai coglioni.
Giorno e notte, notte e sera
morde e fugge la pantera.
Ai gattini gli vuol bene
e a noi mette le catene.
I felini sono tanti
le pantere latitanti.
La pantera siamo noi!
Nando Orfei che cazzo vuoi?
La pantera affila i denti
lotta insieme agli studenti.
Già la vita è troppo nera,
non cacciate la pantera.

[Capitelli, 1990, pp. 16-17]

2.2. Infine, propongo due ulteriori documenti, a mio parere, notevoli: veri e propri «manifesti» del movimento della Pantera.

Seppur il loro impianto testuale non sembra essere dei più solidi, vi ricorrono, comunque, citazioni tratte dai classici del pensiero della sinistra storica (l'*incipit* del primo è di evidente matrice marxiana), accanto a rispettabilissimi echi futuristi (marinettiani e majakovskiani), a suggestioni del politichese anni '70 (con qualche bagliore a dire il vero un poco truculento), a fervori ecologisti e, infine, a tensioni giovanil-ribellistiche senza data.

Ecco il primo dei due testi:

- Un elemento selvaggio irrompe nelle metropoli a turbare i sonni tranquilli di molti.
- Ha colto tutti di sorpresa con la sua incontenibile voglia di libertà.

- Non si sa da dove viene, nè [sic!] dove può arrivare.
- È un felino, quindi è: Bella, Agile, Furba, Coraggiosa, Elegante.
- Se la provocano può essere aggressiva, se si sente braccata può essere costretta a sfoderare gli artigli.
- È difficile strumentalizzarla perchè [sic!] è l'istinto a guidarla.
- La pantera si ciba preferibilmente di Agnelli.
- Ma non disdegna Craxi e Berlusconi.
- Ci vede anche nel buio della notte romana, sà [sic!] districarsi agevolmente nell'oscurità delle leggi Universitarie.
- È nera ma solo perchè [sic!] è stata costretta ad immigrare clandestinamente dall'Africa.
- È nera anche per la rabbia di non poter correre libera per le savane: odia il traffico.
- Si dichiara totalmente contraria a qualsiasi forma di finanziamento privato alla ricerca, anche se proviene dal Circo Orfei.

[Capitelli, 1990, p. 19]

Filippo Tommaso Marinetti e Vladimir Vladimirovic Majakovskij aleggiano nel secondo, interessante manifesto programmatico, dal titolo *Pronto intervento creativo*:

L'esplosione di energia determinata dall'occupazione ha portato alla casuale aggregazione di studenti che si sono riconosciuti nella comune esigenza e volontà creativa.

Questa ha condotto alla nascita di un Laboratorio di produzione pratica e teorica che non intende iscriversi in un panorama culturale interessatamente legittimo.

Si vuole usare come proprio strumento di intervento la trasformazione dell'azione in evento.

L'evento acquista una forma e una storia in virtù della contemporaneità delle varie componenti.

L'accadimento immediato e spontaneo, simultaneo al divenire della storia, si iscrive in una fase del processo biologico; quello della entusiasta vitalità;

AGIRE e FARE significa esserci ancor più che parlare.

Il laboratorio si esprime attraverso la realizzazione di OGGETTI-EVENTO, DOCUMENTI-LETTERE ed interventi creativi che a noi piace definire AUTOTERAPEUTICI.

Per fare ciò il laboratorio si industria della sua fantasia e volontà e pertanto è un organismo aperto al contributo di tutti.

[Capitelli, 1990, p. 127]

2.3. I precitati Fabio e Stefano crearono, sempre in quei giorni, il logo e gli slogan del movimento. Così testimonia Fabio (il solito «Fabio e basta»):

[...] Siccome lavoriamo in pubblicità [abbiamo pensato] di creare un immagine [sic!, senza apostrofo] del movimento: quindi abbiamo pensato alla pantera. Io l'ho disegnata e Stefano, che ora è in piazza, alla fine della manifestazione, perché ha un figlio, ha scritto lo slogan e poi ne abbiamo scritti molti altri.

[Capitelli, 1990, p. 22]

Il logo rappresenta un'impronta di zampa felina, stilizzata, che, veicolata dai silenziosissimi fax, raggiunse tutte le sedi universitarie ed entrò presto a far parte del panorama dei «segni» che, qua e là, rivestivano in quei giorni i muri delle aule universitarie. Tra l'altro, ad onore del movimento, va segnalato che la Pantera firmò subito un fortunato slogan a favore della integrazione degli immigrati extracomunitari: «la pantera ha la pelle nera», diceva, appunto, uno slogan di solidarietà con gli immigrati extracomunitari; slogan che ebbe, in quei giorni, ampia circolazione.

3. Trento, metà gennaio 1990. Come altrove in Italia, viene occupata (parte del) l'Università; per qualche tempo sembra, apparentemente, che sia tornato il '68 (anche se, a dire il vero, il clima appare subito molto diverso): Renzo Paris, reduce dei movimenti del '68 e del '77, così commenta:

Sì, mi sono simpatici questi cuccioli di pantera. [...] Noi [sc. i contestatori del '68] non eravamo così avvertiti ventidue anni fa e d'altronde le televisioni allora erano molto chiuse e ispidarie [sic!]. [...] E poi vedere le aule senza fumo, i corridoi senza cartacce [...] assistere a veri e propri psicodrammi ogni volta che cade una bottiglia e si rompe, non ascoltare parolacce, pochissime bestemmie e tutte contro Berlusconi che adesso fa la parte dell'antico «Agnelli-Pirelli-ladri gemelli», per me è una vera iniezione di giovinezza. [...] E poi il movimento ha assorbito molti discorsi ecologici, pacifisti, li ha assorbiti sul piano del comportamento, mentre per noi erano ancora discorsi d'opposizione. Anche l'ironia di questi ragazzi non ha molto a che vedere con il sarcasmo di un decennio fa.

[Capitelli, 1990, pp. 68-69]

Anche a Trento, quindi, la Pantera non solo fece sentire il suo ruggito, ma, anche, forte del consenso di buona parte degli studenti e della simpatia,

abbastanza generalizzata, del corpo docente, l'imprendibile trovò ricetto entro le mura, fino a quel momento asburgicamente asettiche, della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Ateneo.

E si rintanò in un'aula (l'aula 2, per la cronaca), proprio nell'atrio della Facoltà, ivi stabilendosi. L'aula diventò ben presto il Quartier generale del movimento; lì si riunivano gli studenti, da lì partivano le manifestazioni, lì si discuteva di tutto, si faceva musica, qualche volta anche un po' di «sano casino»; da lì la Pantera saliva, educatamente, in presidenza, alla conquista del fax, vera e propria *ianua mundi*.

4. Nel giro di poco tempo le pareti dell'aula 2 – presto nota come l'aula dell'ASUT (Associazione Studenti Universitari Trentini, che accolse al suo interno il LAF: Laboratorio Autogestito Finalizzato) –, diventarono la grande lavagna del movimento: ivi comparvero testimonianze, lamenti, insulti, citazioni più o meno dotte od originali, esternazioni, icone, «segni» e qualche «graffio».

4.1. Passa l'anno accademico, passa l'estate. Nell'autunno del 1990, alla ripresa del nuovo anno accademico, mentre all'orizzonte balenava imminente lo scontro tra Saddam e l'Occidente, un giorno metto piede, per caso, nell'aula e rimango letteralmente affascinato: sulle pareti, nel giro di quasi un anno, era andata depositandosi una vera e propria stratificazione di documenti, di graffiti, qua e là variamente cancellati, ripresi, riproposti.

L'aula era diventata un contenitore di scrittura giovanile spontanea, uno spaccato, interessante, di tendenze e di orientamenti ideologico-culturali e, indirettamente, linguistici; un «oggetto», tutto da descrivere e da studiare. L'interesse era poi accresciuto dal fatto che, in quel periodo, stavo organizzando un Seminario sul linguaggio giovanile, Seminario che si tenne appunto, presso l'Università di Trento, il 4 marzo 1991.

Decisi subito di documentare e di raccogliere le scritte, di schedarle, di studiarle in quanto testimonianza di un anno di attività di scrittura giovanile, tra il febbraio 1990 e il gennaio 1991, realizzata da giovani, per lo più studenti universitari, più o meno sensibili al ruggito della Pantera e ruotanti comunque attorno all'Università di Trento.

Stefano Bernardini, tecnico del servizio audiovisivi della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento, si mise all'opera: ne è nato un video, che ha avuto anche l'onore di essere parzialmente trasmesso da RAI3. Da lì ho tratto il *corpus* delle scritte della Pantera trentina, di cui vi parlo oggi, proponendone un'analisi di carattere strettamente linguistico.

5. Il *corpus* consta di 123 scritte, giunte integre (o quasi), alle quali vanno aggiunte 19 altre scritte, più o meno vistosamente mutilate e frammentarie. I testi sono di lunghezza e natura diversa; qua e là, essi sono inframezzati (o accompagnati) da immagini, da disegni, da graffiti quando, non talvolta, interpolati da scritte redatte su fogli volanti.

5.1. Il materiale, nel suo complesso, è interessante almeno per due principali motivi:

- Innanzi tutto la silloge delle scritte trentine rappresenta un «campione» di scrittura giovanile, cronologicamente e culturalmente omogeneo. Tra l'altro, se altrove materiale simile fosse stato raccolto, sarebbe interessante un confronto, contenutistico e linguistico, tra il materiale trentino e il materiale di altre aree.
- Inoltre, dal punto di vista strettamente linguistico e testuale, si tratta di «schegge» di linguaggio giovanile (LG, d'ora in poi) di area trentina: nel quale, accanto a vistosi segni di *we-code* locale (dialettismi, trentinismi, riferimenti a personaggi e a situazioni locali), significative sono le aperture a mode e modi propri della cultura giovanile nazionale e internazionale.

5.2. Quanto segue è la sintesi dei risultati della ricerca che ho condotto sulla lingua delle scritte della Pantera trentina: uno stralcio di un lavoro più ampio, in corso di pubblicazione¹⁾.

Tratterò, sommariamente:

- di come materialmente le scritte sono state redatte;
- di quali sono le caratteristiche di interesse pragmlinguistico ed etnolinguistico presenti nelle scritte;
- dei temi delle scritte;
- delle principali figure stilistico-retoriche e delle scelte lessicali e morfologiche presenti nelle scritte.

5.2.1. Nate per uno spazio (relativamente) limitato e, soprattutto, per un «interno», le scritte sono state tracciate prevalentemente con pennarelli, a punta più o meno «fine» e con colori a cera; rarissimo l'uso della bomboletta spray²⁾.

Le dimensioni delle scritte, per le ragioni di cui sopra, sono tendenzialmente ridotte, sì che esse risultano, per impianto grafico, tipici testi destinati ad un «lettura ravvicinata».

Quanto alle soluzioni grafiche, dominano grafie composte (regna, quasi

incontrastato, il maiuscolo, in forma quasi sempre poco accurata; raro il corsivo), non caratterizzate da particolarmente originali scelte stilistiche, tranne che, in alcuni casi, nei quali è evidente il richiamo a modelli esterni (soprattutto di matrice «metropolitana»).

Non frequentissimi gli interventi «iconici»: ricorrono il logo della Pantera, i simboli del movimento anarchico internazionale, un sole «ridente», un grande cuore, qualche vignetta, anche gustosa (a commento di alcuni giochi di parole); nulla a che vedere, però, con la fioritura di grafica alternativa che, nel '68 e nel '77, aveva letteralmente invaso i muri delle università italiane e straniere, nel primo caso, ed italiane soltanto, nel secondo caso.

Quanto alle scelte grafiche, raro è il corsivo, rara la presenza di forme di scrittura «drammatica» o comunque realizzata mediante soluzioni «di rottura».

5.2.2. Sul piano pragmatico, si nota una certa qual equilibrata suddivisione tra scritte redatte secondo una testualità «formulare» (basata cioè su slogan, proverbi, detti popolari, citazioni; in tutto 65 scritte) e scritte redatte secondo una testualità libera (in tutto 57 scritte).

Predominano le scritte «pubbliche» (102) sulle scritte private (20); poche le scritte rivolte ad un destinatario preciso (16 scritte), mentre, al contrario, la maggior parte dei testi (106) ha un destinatario indeterminato. Ne consegue che prevalenti sono i testi a carattere «impersonale» (83 scritte); i più limitati, i testi a carattere monologico (27 scritte) e le scritte a carattere dialogico (12 scritte), begli esempi di dialoghi «a distanza».

5.2.3. Sul piano etnolinguistico, prevalgono testi «individuali» (76 scritte), rispetto a testi «collettivi» (46 scritte), espressione di orientamenti ideologici condivisi da gruppi più o meno ampi.

5.2.4. I temi delle scritte, sono, in ordine decrescente, così suddivisibili:

- riflessioni personali, intimiste-esistenziali (16 scritte);
- citazioni di passi e detti celebri (13 scritte);
- satira politica, nazionale, internazionale, locale (11 scritte);
- satira personale (11 scritte);
- riflessioni sugli avvenimenti bellici (guerra del Golfo) (10 scritte);
- giochi di parole (10 scritte);
- risposte ad altre scritte (9 scritte);
- rifiuto della guerra, scelte antimilitariste (8 scritte);
- detti morali (9 scritte);

- slogan politici (6 scritte);
- slogan di contestazione (5 scritte);
- tensioni lirico-poetiche (4 scritte);
- temi vari (10 scritte).

Va da sé, ovviamente, che molte scritte, proprio per il loro impianto testuale, sono da considerarsi al punto di intersezione tra più temi e, quindi, risultano difficili da etichettare in modo univoco.

5.2.5. Dal punto di vista testuale il *corpus* documenta la gamma, quasi completa, della «gabbie» testuali:

I] testi regolativi:

diserzione/no war; bambino diserta!; nelle caserme/diserzione/nelle università/occupazione (slogan pacifisti e antimilitaristi, diffusi nei giorni della guerra del Golfo); *do it* (slogan libertario, di derivazione americana, diffuso a partire dagli anni '70);

II] argomenti:

meglio rimorsi che rimpianti; this war/is a bushness (slogan-commento, di natura antimilitarista, diffusi nei giorni della guerra del Golfo; notevole, nel secondo esempio, il gioco di parole *Bush/business*); *lo Stato opprime* (vecchio slogan anarchico);

III] espositivi:

cazzocheppalle (esclamazione «nazionale»; notevole la resa del raddoppiamento fonosintattico ([ke'ppalle], di derivazione centro-italiana); *Kossiga porta/sfiga* («esternazione» riferita al Presidente della Repubblica; notevoli, oltre al vistoso colloquialismo (*sfiga*), la rima e la presenza del <K> politico, tipico delle scritte contestatorie degli anni '60-'70; *summertime/and the living/is easy* (testo «programmatico», prossimo, nell'impianto stilistico, ai modelli della lingua pubblicitaria); *mi vesto di nero/perché nero/è il colore/che ho dentro* («esternazione» dal piglio *dark*, nata nei giorni della guerra del Golfo); *in questo momento/il mio pensiero è/cacca* (valutazione dei giorni della guerra del Golfo); *la fortuna è una dea bendata/la sfiga invece ci vede benissimo* (riflessione gnomica, di divertente valore generale);

si affiancano a

IV] testi ottativo-augurali:

Bush va fan [sic!] culo/tu e la tua sporca/guerra dei profitti (slogan anti-interventista, dal piglio coprolalico; notevole, graficamente, la incongrua

divisione della catena fonica (*va fan culo* vs. *va ffa'n culo*, che risente del modello fonetico dell'italiano regionale trentino: [va'fan'kulo] vs. Italiano standard [vaf'fan'kulo]; *lavati* (secco invito, rivolto a chi aveva redatto la scritta citata in III) ([...] *nero è il colore* [...]); *frustrato!* (scritta tracciata da mano femminile-femminista, a commento di una scritta, sconsolatamente maschilista, che recita così: *è più facile vincere/al totocalcio/che capire le donne*); *W i maschi* (di nuovo, scritta maschilista, redatta secondo il più semplice degli schemi delle scritte ottative-augurali);

ad

V] etnotesti (proverbi, giochi di parole, indovinelli, motti di spirito):

il lumino piace al trentino (scritta antimilitarista, in polemica con chi, anche in Trentino, nei giorni della guerra del Golfo, sosteneva l'intervento armato: il «lumino» in questione è il lume che si accende sulle tombe); *chi non risika/non rosika* (riproposizione del noto proverbio: interessante, graficamente, la presenza del <K> politico); *tanto fa l'uomo/che alla fine/sparisce* (riflessione gnomica, nata durante la guerra del Golfo, basata su un noto proverbio: *tanto va la gatta al lardo che ci lascia lo zampino*); *tanto va Lupo/alla birra/che ci lascia la buzzetta* (rivisitazione del proverbio di cui sopra, con elementi «trentini»: «Lupo» è un personaggio locale, «buzzetta» è un trentinismo (boccetta, bottiglia); *gammonéda, gannacicca...* (incipit di un lungo, interessante testo «collettivo» dalla titolazione, latinizzante, «Centum Quaestiones Laphenses», ove *laphenses* latinizza, anche graficamente (con la scelta di <ph> vs. <f>), la sigla LAF «Laboratorio Autogestito Finalizzato»): il testo è quasi completamente redatto in dialetto trentino ed è basato su una serie di «interrogazioni», «commenti», di divertente e sapiente taglio «demenziale»: ma di ciò si dirà tra poco.

a

VI] testi «poetico-letterari»:

triste scendere lentamente (interessante esempio di poesia visiva, tracciata con *ductus* «discendente» su una delle pareti dell'aula); *umana sorte/men infelice/chi men la teme* (citazione «leopardiana»);

a

VII] testi di «citazione»:

chi vuol esser lieto sia/del diman non v'è certezza (ripresa del noto ritornello laurenziano); *primum vivere, deinde philosophare* [sic!] (citazione di un noto principio filosofico-esistenziale); *io vulesse truà pace, ma 'na pace/senza morte* (citazione da Eduardo De Filippo); *così è... se vi pare*

(citazione pirandelliana); *Che cos'è il nome?/Anche quella che si chiama rosa/con un altro nome avrebbe lo/stesso profumo* (citazione scespiriana); *io non so se Dio esiste/ma se non esiste ci fa/una figura migliore* (citazione alla Woody Allen).

5.2.6. Dal punto di vista delle figure stilistico-retoriche, realizzate frequentemente con soluzioni poco ortodosse o anticanoniche, nel *corpus* ricorrono:

- sequenze allitteranti e iterazioni:

gammonéda, gannacicca (incipit delle «Centum Quaestiones Laphenses», già citate); *cloro al clero* (vecchio slogan anarchico); *W i maschi - mah* («mah», espressione evidente di dubbio, allitterante con *maschi*); *WC la DC* (allitterazione, WC-DC, nata dalla inserzione di <C> nello slogan *W la DC*, con effetto «estraniante» rispetto al testo originale); *te aro col traturat* (scritta «trentina» contenente un'evidente metafora sessuale: *traturat* «trattore» = «membro virile»); *io sono un irakeno... io sono un palestinese [...]* (lunga scritta di taglio «umanitario», redatta durante la guerra del Golfo secondo ritmo iterativo);

- enjambements:

mi vesto di nero/perché nero è il colore che ho dentro.

Ma, anche, esempi di:

- anafore: *forse questo è un sognol/forse un mare...* (scritta intimista);
- epanalessi: *faranno del deserto/altro deserto/le lo chiameranno pace* (scritta anti-interventista);
- climax: *protesto/contesto/mi incazzo* (scritta libertaria);
- antitesi: *alla prossima guerra/non/seguiranno primavera* (scritta anti-interventista);
- paronomasia: *chi non risika/non rosika; cloro al clero*;
- isocolon: *nelle/casermel/diserzioni/nelle/facoltà/occupazioni*;
- interrogazioni retoriche: *ci sarà/un/futuro?* (scritta anti-interventista);
- apostrofe: *soldato/che sei/nel deserto; bambino/diserta!* (scritte anti-interventiste);
- invettive: *Bush/va fan [sic!] culo/tu e la tua/stronza guerra; socialisti merde; autonomi figli di/puttana*;
- iperbato: *lupus est homo homini* (rivisitazione del noto detto di Hobbes: *homo homini lupus*, applicato al già citato «Lupo», personaggio locale);
- traslati metaforici: *la vita è come/una curva/alla fine ti ritrovi solo; la vita/è una continua/illusione di felicità.*

5.2.7. Quanto al lessico, esso appare, nella ricchezza di lessemi e di sintagmi ricorrenti, una realtà estremamente stratificata: vi si trova praticamente esemplificato l'intero panorama lessematico che è presente nei diversi segmenti dell'italiano, in diacronia, in diastratia, in diafasia, a testimonianza dello «spessore» storico e socio-linguistico che è proprio di LG³⁾.

I] dominano – e questo già di per sé è un dato interessante – i **cultismi**, analizzabili secondo diverse sotto-categorie:

«scuolesismi»: *posa il fucile* (vs. «metti giù»); «lirico-poetismi»: *mi addolora vedere il muro sì male colorato* (scritta di commento ad altre scritte); [...] *orribile fardello del tempo* (frammento di scritta gnomica); frequenti gli echi del «politichese» e del «sindacalese»: *la componente progressivo-socialista/si dissocia totalmente [...]/condanna gli autori del gesto antidemocratico* (scritta di risposta polemica e di «presa di distanza» nel confronti di altra scritta, evidentemente contenente un grave insulto nei confronti di qualcuno, poi cancellata); del «burocratese»: *scrivere la frase sottostante*; del «giuridichese»: *rispetto del diritto* (parte di una scritta-acrostico, di carattere anti-interventista, le lettere iniziali delle cui righe formano, verticalmente, la parola «petrolio»); *nessuna condanna* (parte di una scritta libertaria, in difesa della legalizzazione dell'hashish: *per violenza/nessuna condanna/la galera/per una canna*).

Non mancano frammenti del «sottocodice delle scienze»: *prima legge di Murphy* (incipit di una scritta che, con l'andamento apodittico, proprio del linguaggio delle scienze esatte, così continua: *se qualcosa va male/certamente la farà*); del «linguaggio filosofico-religioso»: *non so se Dio esiste* (notevole «esiste», tecnico, vs. «c'è», colloquiale); del «sottocodice dello sport»: *Buracchia è un mito italico* (ripresa del lessema «mito», proprio del linguaggio della tifoseria sportiva); della «lingua della televisione»: *chi l'ha visto?*; *telefono giallo* (ripresa, in chiave ironica, di due titoli di note trasmissioni televisive); del «belligerese»: *tempesta nel deserto*; *bombe chirurgiche* (calchi sui tecnicismi anglo-americani, diffusi ai tempi della guerra del Golfo: *desert storm*; *surgical bombs*).

II] Seguono, per consistenza, i **colloquialismi**: anche in questo caso, variamente articolati. Si va dai «colloquialismi puri»: *trovare qualcosa da fare*; *farcì una figura migliore* (frammenti di scritte contenenti riflessioni esistenziali); *Kossiga porta sfiga*; agli «echi coprolalici»: *va fa* [sic!] *culo*; *stronza guerra*; *non diciamo stronzate*; *socialisti merde*; *buco del culo di Andreotti*; *Bush del kul*; *WC la DC*; o del «sessualese»: *chiavare*; *fuck in*; *guldón* (preservativo). Dal «giovanilese»: notevoli, tra le altre, le riduzioni/al-

terazioni morfologiche, del tipo *Berlusca* (Berlusconi); *Malossa* (Malossini); *biblio* (biblioteca); a lessemi-bandiera, ormai entrati nel novero dei colloquialismi, del tipo *figo*, *sfiga*; al «demenzialese»: *mah*, *boh*, *beh*; *imnahomnihalla*; al «droghese»: *canna*, *fumo* (hashish).

III] Rari i **forestierismi**: soprattutto «anglismi»: *no war*; *fuck in*, *hush*; *know/your/rights*; *no matter/what they say/be yourself* (ripresa di modelli di slogan, di diverso tenore, di provenienza anglo-americana); e, fatto molto interessante, compaiono dei «latinismi» (reali o di «invenzione»): *carpe diem* («classica» citazione oraziana); *a vite ad cacciavitem* (rivisitazione, in chiave comica, del «logo» della Casa vinicola «Cavit» (*a vite ad vitam*); *primum vivereldeinde philosophare* [sic!]; *lupus est homo homini* (rivisitazione, in forme originali, di noti motti del «filosofese»).

IV] Un posto a parte meritano i **trentinismi**: «i dialettismi», soprattutto vistosi nelle *Centum Quaestiones Laphenses* (in realtà 110 «domande», «risposte», «considerazioni»), opera collettiva, redatta con notevole garbo da un gruppo di studenti facenti capo al già citato LAF. Il testo, basato linguisticamente quasi per intero sul dialetto trentino, del quale si sfruttano assonanze e dissonanze fonetiche, è costituito (quasi interamente) da divertenti domande, risposte, valutazioni di intelligente taglio «demenziale», rivolte ad un interlocutore indistinto (onde, appunto, l'uso del «tu» generico) intorno a temi diversi: da temi quotidiani (cito, a caso: *vottengozdebira?* «vuoi un goccio di birra?», *settiscrittallAF?* «sei iscritto al LAF?», *tetteseitaicavei?* «ti sei tagliato i capelli?», *vattènbiblio?* «vai in biblioteca?», *thafattlessam?* «hai fatto l'esame?», *gattenpostoinbiblio?* «hai un posto in biblioteca?», *ghellafilammènsa?* «c'è la fila in mensa?); a temi privati (*galladonna?* «hai la donna?», *gaffradèi?*, *gassorèle?* «hai fratelli?», «hai sorelle?», *sennàperfonghi?* «sei andato per funghi?)), o privatissimi (ricorrono, talvolta con palesi forme linguistiche tabuizzate, temi molto, molto personali, del tipo: *tettesei-cambiàlemudande?* «ti sei cambiato le mutande?», della sfera sessuale: *lat-toncà?* «l'hai intinto?», *gaddanapalpàda?* «le/gli hai dato una manata?, *ghel-lasfrugnàda?* «gliela hai sfregata?», *ghelladùr?*, «ce l'hai duro?», ecc.).

Non mancano, evidentemente, anche lemmi/sintagmi di italiano regionale «basso» trentino (ma, più propriamente, pansettentrionali): *polenta/lugane-ga*; *slargare*; *scrivere in grande*, usati in funzione prevalentemente ludico-espressiva, segno di un utilizzo, in chiave gergale-alternativa, del *we-code*.

Non trascurabile anche un ibrido, un audacissimo e felice anglo-trentinismo: *double mona* (che chiude, e commenta, una scritta relativa agli avveni-

menti bellici, del Golfo, che così suona: *Saddam/did never invade/Kuwait/double mona*).

5.2.8. Sul piano morfologico, notevoli le alterazioni della catena fonica, con finalità ludico-espressive: il cognome del presidente statunitense George Bush, diventa spunto per la deformazione di ingl. *business* nella scritta *this war is a Bushness*; il colloquiale *culo* serve quale ingrediente per la forma *Demiculis*, deformazione del cognome del ministro socialista Gianni De Michelis ([demi'kelis] > [demi'kulis]); per deformazione/distorsione fonica di un cognominale [bat: afa'rano], fioriscono, in una girandola caleidoscopica muovendo dai lessemi *bara, botte, fagiano, buttare, Batman, banana, vacca, bottone, battona, botto*, per altro con accompagnamento di graffiti, forme del tipo *barafarano; bottefarano; buttafarano; batmanfarano; bananfarano; vaccafatarano; bottonfarano; battonfarano; bottotfarano* (quest'ultimo accompagnato anche da un bell'ideofono: *bouuum!*).

Sul piano sintattico, da segnalare vistosi fenomeni di cancellazione di copula: *meglio rimorsi/che rimpianti* (scritta di commento agli avvenimenti bellici); *triste scendere lentamente* (scritta di taglio lirico-poetico, esempio di poesia visiva); ma, anche, di cancellazione di soggetto: *fedeli alla linea* (slogan, un po', fuori moda...) in parte dovute ad esigenze icastiche, attente ai fenomeni di topicalizzazione degli enunciati; in parte per mera riproposizione di slogan più o meno diffusi.

6. Autunno 1991. La Pantera, a quanto sembra, a livello nazionale, latita. Anche a Trento, a dire il vero, ruggisce poco. Ma il «nido» della Pantera in Università è rimasto ed è sempre pieno di studenti che vi discutono, vi fanno cultura. E questo, è, a mio avviso, un ottimo risultato, una bella eredità.

6.1. Una nota finale, venata di un qualche rinrescimento: per decisione assembleare delle pantere trentine – decisione, pare, «passata» non senza qualche dissenso –, i muri dell'aula della pantera sono stati rimbiancati: nella quasi totalità, fatta eccezione per qualche frammento scrittorio, mantenuto perché considerato interessante e degno di essere conservato. Sui muri, adesso, si accampano manifesti, bandiere, fotografie. Ma qua e là, in qualche spazio, compare qualche nuova, timida scritta: forse che la Pantera sta affilandosi le unghie e s'accinge, di nuovo, a graffiare?

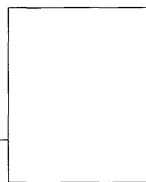
NOTE

- 1) E. Banfi, L. Còveri, *Scritte murali di ambiente giovanile*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- 2) Sulle tecniche di redazione e sulla tipologia delle scritte murali, cfr. i lavori di Armando Petrucci citati in bibliografia.
- 3) Sulla complessità e sullo spessore del linguaggio giovanile, cfr. i contributi di Lorenzo Còveri, Michele A. Cortelazzo, Roberto Giacomelli, Edgar Radtke, Elena Rizzi, Alberto A. Sobrero citati in bibliografia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- E. Banfi,
A. A. Sobrero
(a cura di),
M. A. Cortelazzo, *Il linguaggio giovanile*, Bari-Roma, Laterza, 1992.
- Id., *Il linguaggio dei movimenti di contestazione*, Firenze/Milano, Giunti Marzocco/Me-DI Sviluppo, 1979.
- Id., «Fachsprachen/lingue speciali», in G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, IV, Tübingen, Niemeyer, 1988, pp. 246-255.
- Id., «Linguaggio giovanile e linguaggi settoriali», in E. Banfi, A. A. Sobrero (a cura di), *Il linguaggio giovanile*, Bari-Roma, Laterza, 1992.
- L. Còveri, «Italienisch: Sprache und Generationen/Lingua ed età», in G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt (a cura di), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen, Niemeyer, 1988, pp. 231-236.
- Id., «'Iao paninaro», in *Italiano & Oltre*, 3 (1988), pp. 107-111.
- Id., «La smemoranda per scrivere come i muri e il videotel», in *Thèut*, 1 (1991), p. 5.
- R. Giacomelli, *Lingua Rock. L'italiano dopo il recente costume giovanile*, Napoli, Morano, 1988.
- A. Petrucci, *La scrittura. Ideologia e rappresentazione*, Torino, Einaudi, 1986.

- Id., *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*, Editori Riuniti, Roma, 1987.
- E. Radtke, «Substandardsprachliche Entwicklungstendenzen im Sprachverhalten von Jugendlichen im heutigen Italien», in G. Holtus, E. Radtke (a cura di), *Sprachliche Substandard III. Standard, Substandard und Varietätenlinguistik*, Tübinga, Niemeyer, 1990, pp. 128-171.
- E. Rizzi, «Note sul linguaggio dei giovani studenti bolognesi», in *Rivista Italiana di Dialettologia*, 9 (1985), pp. 89-102.
- A. A. Sobrero, «Tradizione e novità nel linguaggio giovanile in Italia», in E. Banfi, A. A. Sobrero (a cura di), *Il linguaggio giovanile*, Bari-Roma, Laterza, 1992.



Il piacere di scrivere

Questo testo, che rielabora il più fedelmente possibile le cose dette al convegno di Rovereto, è un po' all'antica, pre-postindustriale, pre-ultratecnologico, persino pre-Ferreiro, echeggia il modo di pensare di quando a scuola si scriveva a mano o a macchina, si stampava col ciclostile e coi caratteri di piombo (col complessino tipografico introdotto dal Movimento di Cooperazione Educativa), e il computer era in possesso soltanto di poderose istituzioni civili e militari. Un intervento, insomma, un po' *rétro*, che richiama idee, principi, punti di vista e pratiche degli anni 50 e 60.

Perché questo sguardo all'indietro? Detto con calma, senza pretese: perché, come in altri campi della vita civile, allo sviluppo della tecnologia e, sul versante bibliografico, all'accumularsi di decine di migliaia di pagine pedagogiche e didattiche le quali sostengono che purché si programmi, si operazionalizzi (!), si misuri e si valuti, si fissi il tutto in rigorose tassonomie, i risultati conseguiranno, a tutto ciò non ha corrisposto un reale progresso nel campo della scrittura (ma, si direbbe, neanche negli altri campi del lavoro scolastico).

Prevalenza una mentalità artigianale e una generica aspirazione a fare, almeno nell'elementare, una scuola attiva che, nientemeno, non fosse preparazione alla vita ma vita essa stessa, nella quale perciò, per quanto riguarda lo scrivere, i bambini e le bambine scrivessero «naturalmente», per esprimersi e comunicare e non per fare un compito scolastico: per interesse e non per imposizione (si era anche un po' libertari: roba da non credere).

«Naturalmente»: si fa presto a dirlo. Leggere e scrivere, diversamente dal parlare, non sono attività naturali. Una volta apprese le tecniche del leggere e dello scrivere – per gl'italofoni, come si sa, se tutto va bene la faccenda si risolve in qualche mese – il processo è appena iniziato e si richiedono lunghi apprendimenti e un continuo esercizio che sviluppino quelle due complesse sottocompetenze linguistiche e un atteggiamento, uno stile comportamentale: quello di chi abitualmente legge perché *gli piace e gli serve* e abitualmente scrive perché anche scrivere *serve* per comunicare con gli altri e persino con se stessi, certe volte. Per quanto riguarda la scrittura, componenti fondamen-

tali di questa sottocompetenza sono il saper scrivere testi completi, accettabili, coerenti, corretti, non sciatti, non buttati lì senza preoccupazioni per la dignità dell'espressione.

Imparare la scrittura a quello che Raffaele Simone chiama livello superficiale, come s'è detto, è semplice. Gli alunni e le alunne di sei-sette anni in qualche mese imparano a comporre parole unendo le lettere, e le frasi unendo le parole in un insieme avente senso. Molto più difficile apprendere quella sottocompetenza a livello profondo, come capacità di elaborare e attuare un progetto di scrittura: decidere che cosa scrivere, come organizzare la stesura nelle sue articolazioni – scrivere – intervenire con correzioni e rielaborazioni – rileggere – colmare le lacune – verificare la rispondenza del testo alle esigenze espressive e comunicative. Per adeguarsi all'attuale infatuazione per tutto ciò che è rigorosamente programmatico e algoritmico, il processo si può descrivere con un diagramma di flusso, e c'è chi lo fa. Ma chiunque scrive abitualmente sa che l'insieme d'interazioni fra autore e testo e, spesso, l'intervento sia di fatti inattesi sia di fattori emotivi rende quel processo assai più vario, complesso, più ricco di eventi non prevedibili di quanto può stare in una sequenza di momenti schematizzati, e sa quanto spesso fra il testo concepito e progettato e il prodotto finale ci siano differenze anche vaste e che una progettazione «algoritmica», di per sé estranea ad ogni momento creativo, è un ostacolo. Basta, come quando eravamo pre-postindustriali, e funziona meglio, uno schema generale, una «scaletta».

Per tornare a ciò che si fa a scuola, si può sostenere che abitualmente non vi s'insegna a scrivere nel senso di formare la competenza «profonda». Si crede d'aver risolto il problema una volta fatta apprendere la tecnica, come se scrivere fosse un'attività naturale.

Tradizionalmente si passa dall'apprendimento della tecnica (della competenza «superficiale») alla stesura di «pensierini» comunque camuffati e poi, dalla terza elementare alla maturità, allo svolgimento di «temi». Lo stesso si può fare in forma più moderna e «scientifica», con o senza l'intervento del computer, ma sempre formando e confermando la convinzione che scrivere significhi mettere per iscritto ciò che gli altri decidono che si scriva. Trent'anni fa si cercava di evitare questa situazione innestando una competenza tecnica sopra una disposizione ad esprimersi e comunicare con la lingua scritta e svolgendo un'azione intelligente volta a suscitare e mantenere la motivazione, cercando d'impedire che si formassero stereotipi comportamentali nel campo della produzione scritta.

Artigianalmente, rifacendosi ad un *globalismo* liberamente inteso e praticato, un numero relativamente ampio di maestre e maestri aderenti al Movimento di Cooperazione Educativa ponevano al centro del loro lavoro le

«tecniche di base» d'ispirazione freinetiana: il *testo libero*, la *stampa*, la *corrispondenza interscolastica*. Questa libera interpretazione del *globalismo* oltre che gli aspetti psicologici che ne costituiscono la base, come la *Gestalt*, la tendenza a percepire gli oggetti in un tutto, le parti di un insieme, poneva attenzione ad una particolare caratteristica del modo di agire del bambino, della bambina quando sono mossi da un reale interesse: la partecipazione con tutta la loro personalità – intelligenza, conoscenza, affettività, pensieri, emozioni – al lavoro o al gioco, con un impegno profondo.

Nella pratica didattica tutto ciò si traduceva nell'*apprendere a leggere leggendo* frasi (e testi), *a scrivere scrivendo* frasi (e testi); nel percepire ed esprimere messaggi significativi, nello scrivere ciò che «detta dentro». L'apprendimento dello scrivere non era separato dallo scrivere concreto, espressivo, comunicativo; l'apprendimento del leggere dal leggere effettivo.

Il *testo libero* non era inteso né tanto meno praticato come un «pensierino» o un «tema» scritto su richiesta dell'insegnante nel momento scelto dall'insegnante su un soggetto «libero» (libero solo apparentemente, in realtà condizionato, e in più con l'obbligo per gli alunni di fare uno sforzo supplementare per cercare un argomento e un titolo). Il testo libero era (ed è, quando la classe non è rigidamente ingabbiata dalla programmazione) il testo composto quando e su ciò che si sente il bisogno di scrivere, a casa o a scuola, e sapendo che ci sono dei destinatari reali: l'insegnante, i compagni e le compagne, la gente vicina o lontana dalla scuola; altri bambini, altri insegnanti. Era (ed è) il punto in cui la scrittura si allontana di più dal suo carattere d'artificialità e somiglia di più ad un'attività naturale. È evidente che non può costituire, neppure nella scuola elementare, l'unica forma di scrittura; che accanto ad essa devono presto trovar posto le forme dello scrivere quello che *si deve* scrivere in relazione al lavoro che si sta facendo, alle sollecitazioni che vengono dall'ambiente scolastico ed esterno, dall'attività di studio e ricerca. Ma il testo libero appariva (ed era e può ancora essere) il mezzo più adatto a motivare alla scrittura, al suo apprendimento, al suo esercizio e quindi a produrre abitudine, a far apparire superabili le difficoltà; e ciò anche per il fatto importantissimo che il lavoro era personale e al tempo stesso «pubblico», aveva una sua destinazione non burocratica – la correzione, il voto –, dava una gratificazione immediata, un riconoscimento.

La corrispondenza fra classi, spesso accompagnata o seguita da contatti personali, scambi di doni, visite, feste, gite, assicurava che questa destinazione fosse riconosciuta anche fuori della classe e aggiungeva motivazione allo scrivere. Anche la pratica della stampa contribuiva a questo, e contribuiva anche a dare al testo un carattere collettivo. Il testo scelto (dagli stessi bambini e bambine) veniva «messo a punto» col contributo di tutti, compreso

naturalmente l'insegnante. La messa a punto avveniva secondo un criterio «testuale»: il testo che si preparava per la stampa veniva integrato (e corretto, ripulito, rifinito) da vari apporti e reso il più completo e coerente possibile.

Invece che un testo individuale reso collettivo, poteva essere uno scritto collettivo da subito. In questo caso derivava dal testo libero, ma era meno prodotto per impulso spontaneo a scrivere, più suscitato da un'esigenza «esterna». Ma col testo libero aveva in comune almeno due aspetti: era un lavoro non puramente scolastico (nel senso di «artificiale») e la sua giustificazione, il suo significato erano presenti a tutti.

A quei tempi, come si sa, era diffuso tra le maestre e i maestri ed anche fra gli studiosi di pedagogia e didattica un forte interesse verso i metodi per l'insegnamento delle tecniche di base. Due di questi metodi si contendevano il campo, ambedue di tipo globale; uno era quello «naturale», proclamato da alcuni il metodo italiano per eccellenza; era basato sulla presentazione simultanea delle lettere dell'alfabeto, l'esposizione dell'alfabetiere dove ogni lettera era accompagnata dalla figura di un oggetto il cui nome aveva quella lettera come iniziale, e su una serie di esercizi in cui si proponevano parole da analizzare per far apprendere l'iniziale e poi via via le altre lettere. Diverso era il metodo che partiva dalla frase ed era in questo senso più propriamente globale; fu sperimentato, sviluppato e arricchito e, nelle nuove versioni, illustrato dagli scritti di figure di spicco del Movimento di Cooperazione Educativa, come Pettini, Tamagnini, Lodi, Ciari, dalle pubblicazioni del Movimento, da lavori di pedagogisti come De Bartolomeis, Laporta, Visalberghi.

Oggi l'interesse per i metodi è molto diminuito. Per quanto riguarda la lettura, l'attenzione viene posta alle ricerche di Ferreiro non senza la tentazione di ricavarne indicazioni sul modo d'insegnare a leggere. Chi ha letto le opere della signora Ferreiro sa che un risultato potrebbe essere l'insegnamento di tipo sintetico, fonico, a partire dalle lettere. Il metodo funzionerebbe, perché funzionano tutti, ma pedagogicamente segnerebbe un regresso in quanto ridurrebbe l'insegnamento-apprendimento della lettura ad un processo meccanico nel quale la tecnica sarebbe separata dal significato.

D'altra parte manca una ricerca scientificamente condotta la quale dimostri che il *globalismo* come fatto percettivo è stato sopravvalutato e che un lavoro impostato in modo da proporre da subito un impegno globale (nel senso che si è indicato sopra: di tutta la personalità del bambino e della bambina verso l'oggetto della sua attività) nel campo della lettura e della scrittura è errato perché fondato su basi psicologiche, pedagogiche e didattiche inconsistenti. Ugualmente manca una ricerca scientifica rigorosa che

accerti se rimane vero che bambini senza problemi di dislessia e disgrafia, senza disturbi della percezione, nei limiti della norma quanto a sviluppo intellettuale e cognitivo, a sei anni o (spontaneamente, senza costrizione e senza programmazioni) anche prima, possono imparare a leggere globalmente e a sei anni o prima possono essere avviati alla scrittura a partire dalla frase e dal testo. Non si sperimenta perché una mentalità sperimentale è sempre stata scarsa nella nostra scuola.

Poche citazioni fra le tante possibili possono aiutarci a ricostruire l'atmosfera culturale e pedagogica di quei tempi. Partire dal pensiero del bambino e non dalle lettere dell'alfabeto, scrive Aldo Pettini,

scatenò aspri contrasti a tutti i livelli (...) conteneva infatti una forte carica politica per il rifiuto di un metodo sostanzialmente autoritario, in quanto offriva al bambino delle parole esterne, immotivate, con esclusive finalità tecniche, trascurando invece la parola vera, quella che è legata alla vita affettiva e alle esperienze vissute¹⁾.

E Fiorenzo Alfieri:

I bambini scrivevano quando e come volevano i loro testi liberi, cioè le narrazioni di esperienze, sensazioni, invenzioni fantastiche. Quando un certo numero di testi era pronto, la classe si riuniva e ne ascoltava la lettura da parte degli autori. I testi ritenuti più interessanti venivano scelti mediante votazioni per essere stampati sul giornalino. Prima però di passare alla stampa i testi venivano messi a punto, cioè venivano scritti alla lavagna e poi corretti e perfezionati con il contributo di tutti e con il consenso degli autori. Successivamente venivano stampati. Gli strumenti per la stampa erano due: la tipografia e il limografo. Il gruppo dei bambini che andava alla tipografia, prima componeva il testo inserendo i caratteri di piombo in appositi compositoi, poi disponeva i compositoi pronti nella pressa, inchiostrava i caratteri, sovrapponeva un foglio di carta, azionava il rullo e produceva così la prima copia stampata del testo scelto. Il gruppo che andava al limografo, incideva il testo ed eventualmente il disegno con una punta di metallo su una matrice per ciclostile a inchiostro, la inseriva nel limografo, inchiostrava la tela in un piccolo telaio sovrastante la matrice, collocava sotto la matrice un foglio di carta, inchiostrava nuovamente e otteneva, anche in questo caso, la prima copia stampata del testo scelto.

Quando tutti i testi del mese erano stampati, venivano legati insieme e formavano il giornalino della classe. Il giornalino andava in tutte le famiglie e veniva spedito a tutti i bambini della classe corrispondente e alle classi con le quali avveniva mensilmente lo scambio dei giornalini²⁾.

Del giornalino Gianni Rodari scrisse che non è

un espediente didattico, e meno che mai una piccola «palestra» di piccoli scrittori artisti eccetera (esibizionismi superflui, anzi dannosi), ma un modo nuovo e diverso di concepire la giornata scolastica, tutta la vita scolastica. Nel giornalino confluiscono i «testi liberi» e le ricerche comuni della classe, la corrispondenza con altre classi, i progetti e i risultati di una attività che si sostituisce totalmente e radicalmente alle attività tradizionali (tema, dettato, interrogazione eccetera). Non credo per niente al giornalino come «sussidio», fiore all'occhiello, doposcuola³.

Così, ad un certo punto, dice Bruno Ciari concludendo la descrizione del modo come un testo è stato preparato per la stampa e stampato, «il racconto è stampato, con le sue brave illustrazioni, e se ne andrà in giro per il mondo»⁴.

Una pagina di Mario Lodi ci mostra un esempio di lavoro didattico (artigianale) che sfocia nell'attività d'insegnamento della scrittura:

La scoperta della scrittura. Per noi la scoperta della scrittura avvenne durante un conversazione. Io scrivevo in fretta quel che dicevano i bambini e ogni tanto li pregavo di fermarsi un attimo per poter ripetere esattamente le loro parole. Questo sistema era per me più utile della registrazione per due motivi: a) perché abitavo i bambini a non scaricare d'un fiato quel che volevano dire, ma a riflettere e a cercare le parole più adatte; b) perché non avrei perso altro tempo a sentire la registrazione e a trascriverla.

Quel mattino un bambino mi viene accanto e guarda sul taccuino i segni e mi chiede: «Che fai?». A lui e agli altri che mi si avvicinano curiosi dico che disegno le loro parole: «Anche mia sorella, alla scuola media, fa i compiti», dice un bambino. E un altro: «Ma le scrivi proprio tutte le parole?» «Tutte, e precise», dico. Propongo di fare la prova: loro parlano e io scrivo, poi leggo. Incredibile. Vengono a guardare gli scarabocchi sul taccuino, vogliono vedere come faccio. Intuiscono così quella «magica» cosa che è il linguaggio scritto. Parliamo di questo linguaggio, di chi lo usa e perché. Si torna ai libri, ai giornali, alla Tv. Da lì viene la proposta di imparare a leggere e scrivere⁵.

Migliaia di quei testi, di quei giornalini sono andati davvero per il mondo. In parte sono stati raccolti e stampati. Molti sono conservati, sono stati studiati e attendono che altri li studino ancora. Un'ampia informazione si trova in un libro curato da Ermanno Detti, Mario Di Rienzo e Teresa Vergalli⁶. Di Rienzo esordisce riferendo su una tesi di laurea sui giornalini scolastici elaborata, con l'aiuto di Tullio De Mauro, da Anna Allerhand, studentessa all'università di Roma, che raccolse e studiò 1504 giornalini di scuola materna, elementare, media, secondaria superiore. È una poderosa documentazione

di prodotti della *scrittura bambina*, del fatto che si può motivare e scrivere e si può provare piacere scrivendo quando si ha qualcosa da dire.

Non è possibile citare, come sarebbe certamente utile, passi e pagine di testi; sarebbe una scelta arbitraria e in qualche modo censoria. Poche citazioni si faranno nella nota bibliografica, ma solo riferite a casi di evidente portata pedagogica.

Per ora conviene concludere e ricapitolare l'intervento vecchio stile.

1) I metodi per insegnare a leggere e scrivere sono (relativamente) tutti validi, nel senso che i bambini e le bambine «normali» (in età mentale di sei anni, senza problemi percettivi, psicomotori, di dislessia e disgrafia), chiunque gl'insegni e con qualunque metodo, imparano a leggere e a scrivere. *Do we teach or do they learn?*

Lo scrivente, per dire, non ricorda d'aver imparato; gli ha insegnato, quando era molto piccolo, qualcuna delle persone appena alfabetizzate in mezzo alle quali è nato molti anni fa, che ha usato certamente un metodo ferocemente fonico-sillabico. Il suo primo ricordo di rapporti organici con l'alfabeto risale a quando, alle soglie dell'età scolastica, suo padre gli spiegò che «qui» si scrive con l'accento per non pronunciare «quí». Ha scritto «quí» per una dozzina d'anni.

2) Se i metodi sono (relativamente) equivalenti, sarebbe il caso di studiare quanto diretto è il rapporto fra la ricerca genetica di Emilia Ferreiro sullo sviluppo della competenza alfabetica e l'apprendimento della lettura: verificare, ad esempio, quale percentuale di bambini e bambine fra i tre e i cinque anni che, messi a contatto con la lingua scritta, imparano a riconoscere globalmente le parole e si avviano verso una lettura analitico-sintetica, si trova nella fase «alfabetica». È evidente che se bambini e bambine non «alfabetici» imparano (o cominciano a imparare) a leggere, il rapporto fra competenza alfabetica e lettura non è rigido; che insomma il *globalismo* non è robaccia di cui sbarazzarsi solo perché per la piena abilità nel campo della lettura si richiede una competenza metalinguistica che consenta d'intendere il ruolo delle lettere come elementi delle parole.

3) A proposito di *globalismo* vanno tenute presenti un paio di avvertenze che si enunciano senza addentrarsi in questioni tecniche:

- il metodo globale com'è stato inteso dai suoi iniziatori e forse da molti insegnanti ha privilegiato il canale visivo e dato meno importanza a quello uditivo, mentre ambedue i canali sono da utilizzare nella didattica delle tecniche di base, soprattutto della lettura;
- già nel vecchio Movimento di Cooperazione Educativa si era avvertiti del pericolo di quello che potremmo definire spontaneismo. Proprio per

il fatto che i bambini imparano comunque a leggere (e a scrivere) era facile favorire un apprendimento spontaneo e «naturale». C'è stata forse una qualche sottovalutazione della necessità di esercizi che servissero a dare sistematicità all'apprendimento, evitassero il formarsi di lacune o valessero a colmarle e portassero ad una piena padronanza della lettura anche come decifrazione, della scrittura anche nei suoi aspetti ortografici ecc. La scrittura poi, quando è scrittura vera e propria, non copiatura di frasi o parole scritte dall'insegnante come nella fase iniziale dell'apprendimento globale, implica necessariamente un lavoro non globalistico, sintetico, di formazione di parole per mezzo di lettere. In sostanza, se la lettura è un processo di comprensione, ricerca di significati e decifrazione e in questo senso anche nel lettore provetto rimangono elementi che possiamo dire globalistici, la scrittura in senso proprio è un processo non globale.

4) Ma anche nel caso della scrittura il *globalismo* è tutt'altro che roba di cui sbarazzarsi se si pensa a ciò che s'è detto all'inizio: che cioè nell'interpretazione che si cercava di darne negli anni 60, il termine *globalismo* indicava soprattutto l'atteggiamento di adesione, partecipazione motivata dei bambini e delle bambine con tutta intera la loro paternità al proprio lavoro come ad un'esperienza di vita.

Questa è stata la via attraverso la quale molti bambini e bambine sono diventati autori e autrici di storia. Non è certamente l'unica possibile ma sappiamo, è ampiamente documentato, che è stata percorsa con successo. In ogni caso sarebbe bene non trascurare che senza un interesse reale e una motivazione forte a scrivere come manifestazione d'un bisogno di comunicazione, difficilmente si diventa padroni della scrittura, disposti a fare quel po' di fatica che è necessaria per impegnarsi a mettere per iscritto se stessi e pezzetti di mondo.

NOTE

- 1) A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia*, Milano, Emme 1980, pp. 47-48.
- 2) F. Alfieri, *Il movimento di cooperazione educativa ieri e oggi*, «Materiali MCE», quaderno n. 1, p. 15.
- 3) G. Rodari, «Paese Sera», 11 marzo 1973.
- 4) B. Ciari, *La nascita di un testo*, «Riforma

della scuola», nn. 1-2, 1966, e Id., *I modi dell'insegnare*, a cura di A. Alberti, Roma, Editori Riuniti 1972.

- 5) M. Lodi, *Guida al mestiere di maestro*, Roma, Editori Riuniti 1982, pp. 131-132.
- 6) E. Detti, M. Di Rienzo, T. Vergalli, *Il giornalino scolastico in Italia*, Teramo, Giunti e Lisciani 1982.

APPUNTI BIBLIOGRAFICI

1) Sul Movimento di Cooperazione Educativa e in genere sulla pedagogia attivistica in Italia si è scritto moltissimo. Per alcune informazioni di carattere generale, anche bibliografiche, possono servire:

F. Alfieri, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*, Milano, Emme 1974. Ricchissimo di notizie e materiale, ma anche di riflessioni pedagogiche e ripensamenti, rispecchia capacità di progredire innovando senza rinnegare le proprie ispirazioni ideali e i principi.

G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti 1971.

B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti 1961, 2ª ed. 1966 e varie ristampe. Ciari è stato uno degli esponenti più importanti del Movimento, alle cui vicende interne ha sempre partecipato con impegno. Il libro, che conserva una sua attualità e un suo fascino a distanza di trent'anni, presenta un resoconto del modo di lavorare dei «freinetiani» che andavano diffondendosi nella scuola elementare e cercavano di sottrarsi alle tentazioni dell'ortodossia, alla tentazione di applicare senza originalità le tecniche introdotte dal pedagogista francese. Ciari parte dalla descrizione di momenti di vita scolastica in atto ma giunge di volta in volta a considerazioni teoriche e inquadra il materiale in una visione sistematica.

Due raccolte di scritti di Ciari pubblicate a cura di Alberto Alberti presso gli Editori Riuniti nel 1972, *I modi dell'insegnare* e *La grande disadattata*, completano l'informazione.

La bibliografia su Ciari comprende fra l'altro il materiale di tre convegni a lui dedicati dal comune di Certaldo e dal Centro Bruno Ciari: *Bruno Ciari e la nascita di una pedagogia popolare in Italia*, a cura del Centro Studi e Iniziativa B. Ciari, Certaldo 1971; E. Catarsi, A. Spini (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Firenze, La Nuova Italia 1982; E. Catarsi (a cura di), *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni novanta*, Scandicci, La Nuova Italia 1992. Su Ciari si vedano ancora almeno F. Alfieri, *Ricordando Ciari*, in «Cooperazione educativa», nn. 6-7, 1986; C. Catarsi, R. Rizzi, G. Tamagnini, *Bruno Ciari e il M.C.E.*, ivi, nn. 7-8, 1980; E. Catarsi, *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.

C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1969. Molti scritti di Freinet sono stati pubblicati in Italia negli anni 60 e 70. Su Freinet si veda almeno A. Pettini, *Célestin Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia 1968.

Il movimento di cooperazione educativa ieri e oggi, Quaderno n. 1 di «Materiali MCE». Documenti e cenni di storia del Movimento.

A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Milano, Emme 1980. Si salda cronologicamente col libro di Alfieri e traccia una storia tutta «interna» del Movimento, di cui Pettini è stato autorevolissimo iniziatore, e che costituisce un capitolo di storia della pedagogia progressista italiana.

R. Rizzi, *La pedagogia popolare in Italia (1950-1990)*, «Educazione e scuola», nn. 38-39, 1991; Id., *La pedagogia popolare in Italia da Ciari al MCE oggi*, «Scuola e Città», n. 3, 1991. Due articoli ricchi di notizie organicamente collegate in un discorso storico.

G. Tamagnini, *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Movimento di Cooperazione Educativa 1965. Con contributi di Pettini e appendice di esperienze riferite da insegnanti di varie parti d'Italia.

Forse potrebbero servire i capitoli III e IV della *Guida alla biblioteca del maestro*, di G. Bini, Editori Riuniti 1984.

2) Sui problemi della scrittura, soprattutto per la bibliografia, lo scrivente si permette due altre autocitazioni: *Scrivere in semilibertà*, «Folio», gennaio-aprile 1991 (doveva essere il primo d'una serie d'articoli); il capitolo II della seconda parte di *La scuola dell'alfabeto*, Roma, Editori Riuniti 1988, magari solo le pagine 165-184. Utilissima la *Guida alla lingua scritta* di M. Formisano, C. Pontecorvo, C. Zucchermaglio, Roma, Editori Riuniti 1986. Il libro di E. Ferreiro e A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta del bambino*, con presentazione di C. Pontecorvo e G. Noce e prefazione di H. Sinclair, Firenze, Giunti Barbera 1985, è forse più citato che letto, soprattutto che letto criticamente.

3) All'elaborazione d'un discorso pedagogico-didattico sulla scrittura dei bambini contribuiscono molto le raccolte di scritti di cui si parlerà al punto 4 e resoconti di maestri celebri, come Albino Bernardini (*Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia 1968; *Le bacchette di Lula*, ivi 1969; *La scuola nemica*, Roma, Editori Riuniti 1973) e Mario Lodi. Nell'introduzione a *Il mondo bambino*, Torino, Sonda 1991, per esempio, leggiamo in un testo di Alessandro e Michele (otto anni): «C'era una volta un bambino intelligente, ma i suoi genitori, quando parlava, non lo ascoltavano mai. Ogni volta che esprimeva un'idea, lo prendevano in giro o gli dicevano: «Smettila, ignorante, di dire cose stupide!». Allora il bambino si chiuse in camera sua e decise di non parlare più né con la mamma né col papà. Nella sua stanza aveva un pappagallo e raccontò a lui le sue idee. Il pappagallo lo ascoltava, ripeteva le sue parole e il bambino era contento». La psicologia e l'implicita pedagogia dello scritto di bambini sta sul medesimo piano della pedagogia dichiarata esposta dall'adulto. Nel *Paese sbagliato*, Torino, Einaudi 1970, si riferisce sopra una corrispondenza con Gianni Rodari. Nel loro giornalino gli alunni hanno scritto che un non credente pensa che tutto essendo perituro non resta che darsi al divertimento. Lo scrittore li invita a riflettere («filosoficamente») che ci sono non credenti i quali svolgono attività «elevate», e si sviluppa un dibattito.

Anche nei libri più teorici, come *Cominciare dal bambino*, Torino, Einaudi 1977 e *La scuola e i diritti del bambino*, Torino, Einaudi 1983, Lodi inserisce citazioni di scritti dei suoi alunni e delle sue alunne, che contribuiscono a dare efficacia al discorso. Ma il Lodi che ci è più caro è certamente quello dei diari di lavoro, a partire da *C'è speranza se questo accade al Vho*, Torino, Einaudi 2^a ed. 1972, e *Insieme*, Torino, Einaudi 1974.

Lodi, si può dire, scrive sempre coi suoi bambini, anche quando affronta temi sociali e politici, come in *I diritti del bambino dell'uomo e della natura*, Milano, Sipiell 1991, o nella collaborazione al *Grande libro dei diritti dei bambini*, Torino, Sonda 1991.

La *Guida al giornalino di classe* di Francesco Tonucci, Bari, Laterza 1980 è un manuale pedagogico-didattico costruito a partire da una riflessione sulla scrittura degli alunni di Lodi.

Il giornalino scolastico in Italia citato alla nota 6, oltre al saggio di Mario Di Rienzo sulla storia del testo libero, contiene uno scritto di Ermanno Detti che analizza puntualmente uno dei tanti giornalini, «Senza paura», presentato poi da Teresa Vergalli, maestra a Roma, che occupa oltre 2/3 delle pagine. Anche questo è dunque un libro che unisce la teoria all'esperienza.

4) Fra le molte raccolte di testi di bambini e ragazzi citiamo le seguenti, particolarmente significative:

D. Acconci (a cura di), *Il Prometeo. Un giornale scolastico*. Prefazione di E. Gianini Belotti e G. Rodari, Verona, Bertani 1977.

F. Agli, R. Eynard, G. Sappé, *Taculot: un'esperienza di controscuola*, Milano, Emme 1976.

G. Diamanti (a cura di), *Nel pianeta della fantasia*, Scuola di Giugliano 1984.

G. Galassi, F. Rossi, «*Quei giorni*» nel mio paese, Padova, La Linea 1975.

L. Gori (a cura di), *Tutti uniti*, Milano, Emme 1973.

L. Gori (a cura di), *Tutti uniti 2*, Milano, Emme 1975.

L. Gori e i suoi ragazzi, *Storie scritte insieme*, Milano, Emme 1976.

M. Lodi e i suoi ragazzi, *Il mondo, 1, 2*, Bari, Laterza 1979 (1ª ediz. Firenze, L. Manzuoli 1977).

Lodi ha fondato e diretto fino all'inizio di quest'anno (ora lo dirige A. Petrosino) *Il giornale dei bambini* (ed. Sonda, Torino).

Voglia di scrivere. Storie inventate dai ragazzi del Tempo Pieno per le classi elementari. Presentazione di G. Rodari, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina 1973.

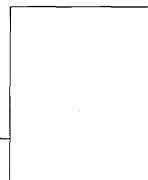
Testi di bambini sono riportati in:

P. Greco, *Cinisi. Una esperienza di vita scolastica in Sicilia*, Roma, Armando 1971.

E. Pli, *La strada stretta. Scuola del sottosviluppo mentale*, Rimini, Firenze, Guaraldi 1973.

Anche se la bibliografia contiene soltanto testi di bambini, ci si permette un'eccezione per citare la *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967. È nota a tutti la pagina in cui gli autori descrivono il modo seguito per comporre il libro, che somiglia per molti aspetti a quello in uso nel MCE per la composizione dei testi collettivi. Nella polemica estiva suscitata dalla comparsa del libro di R. Berardi «*Lettera a una professoressa*». *Un mito degli anni Sessanta*, Como, Shakespeare e Company 1992, una delle accuse mosse a don Milani, ripresa con particolare violenza dallo scrittore Vassalli su «la Repubblica», è

quella di avere scritto egli stesso il libro e d'averne attribuito la paternità al gruppo dei suoi scolari. In un altro libro uscito pressoché contemporaneamente (F. Gesualdi, J. L. Corzo Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, Torino, Gruppo Abele 1992), Francesco Gesualdi, coautore della *Lettera*, ricorda che la pratica del testo collettivo era comune nella scuola di don Milani dal 1963, e riproduce una lettera a Mario Lodi, del novembre di quell'anno, in cui la scuola descriveva il suo metodo per comporre i testi. Non si capisce perché questi preadolescenti e adolescenti non avrebbero potuto imparare e perfezionare in quattro anni quell'attività di scrittura che i bambini della scuola elementare apprendevano in pochi mesi.



La quindicimillesima lettera

Consentitemi di dar inizio al mio intervento con un numero:

15.000. Sì, dico quindicimila. Che significa? qualcuno si chiederà.

Ed ecco esaudita la richiesta. Proprio nei giorni scorsi ho ricevuto la 15millesima lettera di bambini e ragazzi dai 6 ai 14 anni, cioè dalla I Elementare alla III Media.

Come vedete si tratta di un bel campione per poter dire qualcosa sulla «scrittura bambina».

Sono più di vent'anni che ricevo lettere. Come mai, perché? – vi chiederete. Ed ora vi spiego. Subito dopo l'uscita del mio primo libro, *Un anno a Pietralata*, e più avanti con il telefilm *Diario di un maestro*, gli insegnanti e i bambini cominciarono a scrivermi. Ma soprattutto quando la casa editrice La Nuova Italia pensò di dedicare una edizione ai ragazzi delle Medie. Che feci? Tolsi l'introduzione di Gianni Rodari, e la sostituii con una mia, nella quale, alla fine, scrissi il mio indirizzo, dicendo: chi vuol scrivermi avrà una pronta risposta. Così comincio questa lunga carrellata, che oggi, come già detto, ha raggiunto la quota 15 mila.

Una della prime fu Rita, una ragazza di Ravenna. Viveva in un orfanatrofio, e oggi è direttrice di un Hotel. Mi raccontò subito, dopo le mie domande di rito, quali erano le sue condizioni di vita, ecc., la sua terribile situazione familiare. A questo punto vien da chiedersi: cosa scrivono? come scrivono? Perché scrivono? Bene, la risposta non può che essere: scrivono volentieri e di tutto: scuola, casa, amici, giochi, amori, animali, ambiente, danno consigli, ma solo se sono fortemente motivati. A me per esempio, scrivono: 1) per la curiosità di conoscere chi scrive per loro; 2) per orgoglio di scrivere ad un adulto; 3) per sapere come nasce un libro, una storia, un racconto, ecc.

Una cosa che potrebbe sorprendere è che continuano a scrivere per tanto tempo, anche vent'anni. Vi è una sola ed unica ragione, almeno nel mio caso: che loro sono i protagonisti.

E non solo scrivono, ma mi mandano di tutto: disegni, foto (sue e di famiglia e amici), cassette incise, album, giornalini, videocassette, ninnoli, pupazzi, ecc. Il mio studio è infatti completamente tappezzato dei loro lavori.

Abbiamo due tipi di scritture: 1) individuale, come il caso di Rita; 2) collettiva, nel senso che scrivono a scuola, da soli o in gruppo. In questo caso risultano più omogenee, guidate, e con meno spontaneità e fantasia. Tutto dipende dagli insegnanti, cioè dal loro intervento, più o meno impositivo.

Ho detto poc'anzi che loro sono i veri protagonisti. Che significa? È la domanda che sorge spontanea. Nel senso che nelle mie risposte, loro sono al centro del mio dire. Un esempio: nel rispondere scrivo: le vostre lettere le ho portate in giro per tutta Roma, e tutti chiedevano di voi. Mi hanno raccomandato di salutarvi. Mi hanno chiesto il vostro indirizzo. Sono già arrivati? Che vi hanno detto? Come si sono comportati? I vostri disegni volevano portarmeli via. Un signore addirittura voleva darmi 3 miliardi. Ma io non ho accettato per il semplice fatto che non sapevo se voi eravate d'accordo. Che faccio? Lo vendo? E dei soldi che ne facciamo? Ce li conserviamo noi? oppure li diamo in beneficenza? Ecco, questo modo allegro li diverte un mondo. Ma anche perché, soprattutto alle prime lettere, che sono le più importanti, rispondo in giornata.

In questo modo ci si conquista subito la loro fiducia, che è la cosa più importante. Quando si convincono che sono come loro, cioè allegro, ma anche serio, nel senso che le cose le dico, a cominciare dalle mie, allora si aprono. Parlo spesso, su loro richiesta, di me e dei miei rapporti con i figli e i nipoti. Ecco, una cosa che non mi aspettavo, appena ho comunicato che era nato un mio nipotino e che parlava sette lingue, cinese, giapponese, inglese, russo, spagnolo, italiano e sardo barbaricino, l'entusiasmo è salito alle stelle. Mi hanno detto di tutto: come prenderlo, come fargli fare il ruttino, quali pappe adoperare, come è stata accolta la notizia in famiglia, ecc. Ora addirittura gli scrivono delle lunghe lettere e mandano disegni e lavoretti bellissimi.

Da quali parti scrivono? Cioè da quali parti d'Italia? Scrivono più al sud o al nord? Da tutte le parti! Da Palermo a Trento, da Torino a Cagliari, Firenze, Roma, ecc. E direi che non v'è grande diversità. Ce ne sono belle e non belle al Nord e così al Sud.

Ma ci sarà pure una ragione che li spinge maggiormente a scrivere per tanto tempo, oltre a quello che abbiamo detto? Certamente! Ed è la voglia di incontrarci. Uno dei più bei ricordi è quello dei bambini di Capoterra, un piccolo paese in provincia di Cagliari, con i quali ci siamo trovati, dopo tanta corrispondenza, al Quirinale, per incontrare Pertini. È stata una giornata favolosa, non solo per l'incontro con Pertini, ma anche perché siamo andati in giro per Roma per un giorno intero.

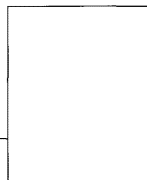
E negli altri incontri a scuola – chiederete – che si fa?

È semplice! mi servo un po' dei ferri del mestiere. Ecco un esempio: quando arrivo e mi trovo di fronte centinaia di piccoli, una delle prime cose

da fare è questa. Stabilire subito un contatto collettivo. Come? Facendo questo discorso: voi conoscete me, ma io conosco voi solo di nome. Per poter associare i vostri nomi alle persone, sapete che facciamo? Ognuno di voi gridi a tutta forza, fino a quando non salta in aria tutto: soffitto, porte, lavagna, banchi, ecc., così io capisco come vi chiamate, e so distinguervi uno per uno. Ovviamente comprendono lo scherzo, e quando l'ondata si placa, e io metto le mani alle orecchie, siamo davvero più amici di prima. In altre parole stanno al gioco, e il gioco è fatto. Tutto, da quel momento, è più facile. Posso fare tutte le domande che voglio, e rispondere a tutte quelle che mi fanno loro, e sono sempre molte e interessanti. Contrariamente a quanto un brutto giorno mi disse proprio una scrittrice per bambini: questi bambini non mi dicono più niente, mi fanno sempre le stesse domande... Che dire? Niente! Non è necessario un commento per capire.

E per chiudere in allegria, e dimenticare certa gente, vi racconto quel che mi è capitato questa estate. Ho incontrato un mio antico amico, che dopo i convenevoli mi ha detto che voleva tagliare un pioppo del suo giardino. Naturalmente mi sono opposto. Non solo l'ho pregato di non abbattere quel meraviglioso albero, ma ho addirittura scritto a tutti i miei corrispondenti sparsi in tutte le parti d'Italia, e gli sono piovute più di duemila lettere, disegni, fotografie, tanto che alla fine ha dovuto sospendere l'«esecuzione». E non è finita lì. Tutto l'insieme mi ha ispirato una favola dal titolo: *Il pioppo di Serviù*; che ovviamente ho mandato sia a tutti i ragazzi che all'interessato, cioè l'amico Serviù, ma anche pubblicato su «La Nuova Sardegna» con grande risalto.

I bambini hanno letto e hanno continuato a scrivermi, più felici che mai!!!!!!!



La voce del respiro e il nano nel cannone. Bambini, scrittura, editoria

Devo fare una premessa di carattere personale. Questo non tanto perché creda che possa essere di qualche interesse per qualcuno che non sia io stesso, ma piuttosto perché mi serve per dare avvio a un ragionamento.

La premessa di carattere personale è questa: alla fine di ogni ciclo elementare mi congedo dai miei alunni leggendo loro *L'isola del tesoro* – e questo anche, sicuramente, perché desidero che abbiano di me il ricordo migliore possibile.

L'ultima volta che ho letto ai miei alunni il libro di Stevenson – oltre alla mia lettura, a puntate, ad alta voce, ogni giorno, con emotività non certo dissimulata, avevamo anche visto la versione cinematografica di Andrea Bianchi (non essendo riuscito a reperire quella di Victor Fleming) e la versione a fumetti che ne fece anni fa per la Fabbri Hugo Pratt – una bambina ha detto: «Delle tre, quella che mi è piaciuta di più è stata quella che hai letto, perché eri sempre tu ma facevi le voci giuste e poi con le parole e basta immagini meglio quello che succede».

A scanso di equivoci va detto che tanto quella bambina quanto i suoi compagni altro non erano che bambini veri, vivi, decenni nel pieno degli anni Ottanta, e quindi anche fruitori abbondanti di fumetti e di televisione. E però quel che disse Daniela, e fu ribadito dagli altri, fu appunto che «con la parole e basta immagini meglio».

Ci fosse stato Camillo Sbarbaro, sarebbe stato felice: «A noi che non abbiamo/altra felicità che di parole,/e non l'acceso fiocco e non la molta/speranza che fa grosso a quella il cuore,/se non è troppo chiedere, sia tolta/prima la vita di quel solo bene».

A me, che pur senza essere sbarbariano integrale lo sono però abbondantemente e credo molto alla felicità di parole – non la sola, evidentemente, ma senz'altro una delle più significative – quell'affermazione è parsa di grande importanza e di consistentissimo incoraggiamento.

Inoltre mi ha fatto pensare che la scuola potrebbe essere davvero un luogo

privilegiato. Potrebbe essere un luogo privilegiato se non altro – ma anche per altro, e non di poco conto – almeno perché è un luogo in cui è prevista addirittura istituzionalmente la presenza delle parole. Una presenza prevista per di più in modo articolato, dall'ascoltare al parlare al leggere allo scrivere e così via. Una presenza che potrebbe – e lo dico soprattutto perché pensando alla scuola penso alla scuola elementare – potrebbe riuscire a concretizzarsi davvero in un muro dell'esistere.

I bambini, infatti, sono soprattutto seri, sono persone serie. Diceva Pasolini – parlando delle cose e del loro «valore pedagogico» – che esse sono «assolute e rigorose come i bambini e ciò che esse decidono è definitivo e irreversibile».

E Fazil' Iskander:

Probabilmente la caratteristica più commovente e profonda dell'infanzia è un'istintiva fiducia nel potere della ragione; perciò, di fronte all'irrazionale, un bambino cercherà sempre la causa che ha calpestato il buon senso, perché è convinto che il mondo sia razionale, e tutto il resto sia solo un ostacolo che deve essere rimosso, azionando semplicemente la leva giusta. Forse tutto questo accade perché durante l'infanzia sentiamo ancora pulsare il sangue materno che ci ha irrorati e nutriti. Non è dunque un fenomeno naturale l'innata fiducia che l'infanzia ripone nella razionalità del mondo, di quel mondo che nelle braccia materne ci è apparso sempre e soltanto una terra felice? Come potrebbe essere altrimenti? Io credo che le persone migliori siano quelle che negli anni non hanno mai perduto quella cieca sicurezza infantile, l'unica virtù che riesca a fornire all'uomo un'autentica forza nella lotta contro la follia della crudeltà e dell'ottusità.

Sì, fosse in potere dei bambini, tutto quadrerebbe davvero, tornerebbero i conti; soprattutto quelli, vitali, della soddisfazione dei desideri. Soddisfazione perseguita in modo rigoroso e assoluto, senza mediazioni né rinvii, non certo per finta o per scherzo ma in piena serietà, fino al fondo più fondo. Perché l'infanzia, come diceva Zanzotto, è una sorta di «grado massimo della buona fede nei confronti della vita». Parlava della poesia, e la poneva in rapporto con l'infanzia evidenziando la necessità di intenderla non tanto e non più «nell'accezione paradisiaca-irresponsabile [...], ma come tensione all'essere e allo sviluppo, all'espressione e quindi alla responsabilità: nonostante tutto». E proseguiva dicendo che avrebbe potuto «in un primo tempo trattarsi di qualche cosa che non riesce ad articolare le sue giuste parole, ma che certamente avrà il sentimento dei sì e dei no essenziali. Sarà qualche cosa che avrà una sua balbuzie; come quasi tutto oggi, se non pontifica fanaticamente o se non tace in perfidia, balbetta: ma sarà questo un balbettare non da

vecchiaia, da malafede, da paralisi, bensì da lavoro non ancora pervenuto al successo, eppure incoercibile, lucente».

Però, se è vero che l'infanzia è una sorta di «grado massimo della buona fede nei confronti della vita», mi sembra altrettanto vero – nella sua essenza biologica e storica, naturale e culturale – che la vita sia all'incirca una sorta di «massimo grado» della perfidia e della cattiva fede nei confronti dell'infanzia, una sorta di «massimo grado» dell'inesorabile determinazione a stroncare. «La parte del toro è fatta dai bambini», diceva Savinio, e parlava dell'infanzia come «onda continua di rivoluzione, e sistematicamente stroncata dai grandi, questi reazionari. Rivoluzione infaticabile e mai delusa, perché essa non sospetta la disfatta cui è destinata [...]. Balda, fidente, l'avanzata continua da che mondo è mondo: l'inaridimento della fede, lo svaporamento delle illusioni avviene per disperazione, come fiume *bevuto* dalla sabbia».

«Vivere è una faccenda molto pericolosa», ribadisce insistentemente il narratore di quel fondamentale libro della mia personalissima bibbia che è *Grande Sertão* di Rosa Guimarães; e questa è una dolorosa e immane verità che ci riguarda tutti, e ci riguarda sempre, che lo si voglia o no, che lo si scopra o no, che lo si ammetta o no. Tutti, quindi anche i bambini. Malattie, sbucciature, ferite, rinvi, schiaffi, sgridate, depistaggi, maniglie irraggiungibili, silenzi; ed il buio, la pioggia, l'ora di andare a letto, l'arrivo di un fratello che si ruba la mamma, e la biglia caduta nella grata, l'amico che non viene, le figurine perse, la paura, le strade impraticabili, minacce di vicini, e «non fare quei versi», «basta con queste storie», amici che ti «staccano la pace», parole inascoltate, solitudini, complicità negate. La congiura congiunta di natura e cultura comincia molto presto, e non si ferma più.

Una congiura della «vita», del «vivere», e dentro queste entità, nel corpo e nell'anima di queste entità per niente astratte, per niente indefinite, per niente impalpabili, ci sono poi anche entità, ben carnosute, che alla congiura forniscono il loro articolato, multiforme, per niente secondario, tangibilissimo apporto: i padri e le madri; e poi, ben presto e tanto, gli insegnanti.

Di questi e quelle non importano certo le intenzioni: certo, che siano le migliori oppure le più torve non è particolare trascurabile, e non è da tacere, e però quel che conta davvero è il potere, e i bambini potere non ne hanno.

E allora – e rafforzato nella convinzione che non si possa e non si debba non evidenziare l'amaro del fatto che, ancora dopo Auschwitz e Hiroshima, ci siano stati Cernobyl, Kuwait e rombi di motori e mille e mille e un *ayatollah* – allora mi sembra che davvero avesse ragione Savinio, e non mi sembra azzardata l'affermazione di Rushdie quando sostiene che «i bambini sono i recipienti in cui gli adulti versano i loro veleni» e che un bambino, forse, altro non può far che «inghiottire tutto quanto e sperare un giorno di

cavarne un senso».

Inghiottiscono tutto, i bambini, spalancati e spugnosi; e cercano anche di ricavarne un senso, spiegazioni che reggano. Cercano, perturbatissime imperturbabili quintessenze di «buona fede» nei confronti della vita, cercano un senso, e lo cercano buono. Buono: cioè complice, rassicurante, soddisfacente, assoluto e rigoroso; buono: cioè cibo e bevanda e giaciglio per la *propria* vita, per il proprio respiro. E questo cercare e cercare è fatto di mille gesti e di mille parole, di sguardo e di voce, di un cammina cammina che penetra e fruga e sorvola con non contenibili pianti e risate, e sorrisi, e malinconie, e urlì, e canzoni; lo penetra e fruga e sorvola con il proprio non contenibile respiro.

In quel luogo «privilegiato» – nel senso in cui dicevo prima, nel senso cioè di quel luogo in cui è addirittura prescritto di dare spazio alle parole – in quel luogo dunque privilegiato che è la scuola, è prevista e si pratica, tra le numerose attività coatte cui non si esita sottoporre i bambini, anche quella specifica di cui ci si occupa qui: la scrittura.

È evidente che la maggior parte, per non dire la quasi totalità, della produzione scritta dei bambini rimane completamente sconosciuta al di fuori dell'ambito del gruppo classe in cui è nata; spesso addirittura al di fuori dell'ambito del rapporto tra alunno e insegnante.

Fanno eccezione a questa «riservatezza», a questa «clandestinità», tutti quei testi che nascono nell'ambito di una impostazione anche vagamente freinetiana e che nascono per diventare strumento di comunicazione con l'esterno (corrispondenza, giornalini, ecc.).

Anche questi però risultano essere alla fine circolanti esclusivamente in ambito scolastico.

A volte però accade anche che testi scritti da bambini diventino prodotti editoriali, libri che l'editoria – piccola piccola o mastodontica che sia – stampa e distribuisce al vasto mondo.

Io qui non farò una rassegna di questi prodotti, non ne farò il catalogo, né un esame critico. Io qui intendo solo appassionatamente esplicitare alcuni convincenti, appassionatamente sbandierare e amori e furori, anche nella speranza che altrettanti amori e furori, e altrettanto appassionati, e magari anche contrapposti a questi miei, emergano dal dibattito.

E allora li dichiarerò subito, questi miei. E dirò che ritengo *Lettera a una professoressa* un libro grandissimo (ma l'avrei detto anche se mi fossi trovato a un seminario o un convegno di botanica o al congresso annuale di una società bocciofila, dove avrei detto anche, come faccio qui, che i libri di Elsa Morante sono indispensabili per vivere). E dirò che amo molto, moltissimo, i

Quaderni di San Gersolè, curati da Maria Maltoni con la collaborazione di Gigliola Venturi, pubblicati nel 1963 da Einaudi. E poi dirò che mi sembrano molto belli e molto importanti libri come *Il paese sbagliato* di Mario Lodi e i suoi alunni degli anni scolastici dal 1964-1965 al 1968-1969 (Einaudi 1970); *Le sregole del gioco. Racconti intorno al fantasma della pubertà*, di Piero Arlorio (Feltrinelli 1980); *...ho nuotato fino alla riga*, di Elisabeth Bing (Feltrinelli 1977); *Storie scritte insieme*, di Luciano Gori e i suoi ragazzi (Emme 1976); la «Collana di Edizioni Selvatiche», curata da Francesca Rol per le Edizioni Gelka; *Il Prometeo. Un giornale scolastico*, degli alunni di Domenico Acconci (Bertani 1975). E del famigerato *Io speriamo che me la cavo*, di Marcello D'Orta (Mondadori 1990) – avendolo io già bollato d'infamia in un articolo comparso su «Linea d'ombra» nel numero di luglio-agosto 1990 e, ahimè, ancora in un dibattito della scorsa estate su «Scuola società e immigrazione» a Milano – dirò soltanto, per ora, parole non mie ma che sottoscrivo come fossero mie; parole usate da Quinto Antonelli in un articolo uscito su «Questotrentino» nell'aprile 1990: dirò cioè che «la pubblicazione dei sessanta temi dei bambini napoletani è una canagliata e il maestro D'Orta, che ha mandato allo sbaraglio i suoi scolari, è uno sciagurato».

Detto questo, vorrei tornare un momento indietro e fermarmi, per non più che una brevissima sosta, sui *Quaderni di San Gersolè*. A me questo libro sembra che si possa definire in qualche modo, e con il dovuto numero di virgolette, «tolstojano». Non certo nel senso che si tratti di qualcosa accostabile a *Guerra e pace* o a *Tre morti*, *La morte di Ivan Il'ic* o a qualunque altra delle prodigiose narrazioni di Tolstoj, ma invece nel senso che Tolstoj ha indicato nel saggio intitolato *I ragazzi di campagna devono imparare da noi a scrivere o noi da loro?* Nel senso cioè che sono pagine in cui la cultura nella quale quei bambini vivevano la loro esistenza emergeva viva, asciutta, carica di tutta la propria intensità. Nel senso cioè che sono pagine in cui davvero il respiro, il proprio respiro, il proprio respiro di persone *dentro* un contesto di memoria viva e di presente vivo, trova una propria voce. Ed è una voce irripetibile, personale, unica, non manierata, non letteraria, non scolastica. E non è un caso che si tratti di «diari», «cronache», racconti di propri cimenti con i propri immediati dintorni: persone, animali, alberi, mestieri – mestieri osservati con infinita partecipazione e, soprattutto, praticati direttamente; il che porta, per esempio, a una narrazione della propria «prima barba» completamente priva di compiacimento e rigorosa nell'evidenziare i passaggi e i commenti, le emozioni e la tecnica. (E, per restare alla «prima barba», con un *incipit* quasi bilenchiano: non qualcosa del tipo «io ho fatto la barba a papà e sono stato molto bravo», bensì: «Domenica verso il tocco e mezzo c'erano Carlo e il Moro del Gensini che si erano fatti la barba e si erano messi lì a

chiacchierare. Il mio babbo mi chiamò e mi disse: – Silvano, vieni qua, tu me la fai te la barba. Io andai, misi il sapone nel pennello, lo bagnai e cominciai ad insaponarlo, stavo attento di non insaponargli la bocca sennò mi faceva smettere»).

Certo, non tutti i bambini si chiamano Silvano o sono come il Fed'ka e il Sëmka di cui parlava Tolstoj, e comunque anche loro non potrebbero esistere come autori di scrittura se lasciati soli. Sono molto convinto che esistano davvero «i poeti di sette anni», e ognuno di noi può vederli ogni giorno, ma la scrittura non c'entra. Rimbaud, appunto in *I poeti di sette anni*, scriveva: «A sett'anni faceva romanzi sulla vita / Degli immensi deserti dove splende, rapita, / La Libertà: Foreste, soli, rive, savane». Diceva «faceva romanzi», non «scriveva romanzi», e proprio perché, anche se ci si chiama Rimbaud, la scrittura non è uno specifico dell'infanzia; specifico dell'infanzia è invece, sempre che non lo si uccida, l'elaborare fantasticamente, ma tradurlo in scrittura necessita di supporti inevitabilmente anche adulti e di tempi altrettanto inevitabilmente lunghi. In mancanza di questi supporti – necessariamente connotati dal rispetto amoroso di chi non pretenda di forgiare il Grande Letterato, ma piuttosto si impegni con dedizione a fornire uno strumento in più per consentire di dare voce al respiro –, in mancanza di questi supporti i risultati non potrebbero essere invece nient'altro che deludenti.

In un romanzo molto bello, *Un cielo senza fine*, di Marlen Haushofer, a un certo punto, quando Nandi e Meta si punzecchiano insistentemente circa l'onore e la bellezza di una certa bambola,

mamma ne ha abbastanza di tutti e due e si rifugia in cucina. Bum, la porta sbatte tanto forte da far tintinnare i bicchieri dentro la credenza. Meta stende una tovaglia sopra la macchina da cucire e porta Nandi con sé nella piccola tana scura. Nandi ha un piacevole odore di pelle umida. Dopo un po' lui si addormenta con la testa sulle ginocchia di Meta, acciambellato come Schankl nel vano della stufa. Meta sta seduta zitta zitta e immagina una bella storia triste, di due bambini scacciati che vivono in una vecchia tana di volpe. La bambina provvede al fratello nutrendolo di fragole e di teneri germogli di abete, e poi ritorna la volpe e fa amicizia con i bambini. La notte li riscalda con la sua rossa pelliccia, e successivamente arriva anche una famiglia di cervi, che si accampa vicino alla tana della volpe, e tutti sono felici e contenti di stare così lontani dai grandi.

A un tratto Meta è colta dal desiderio di scrivere questa storia. Ma riesce a farlo solo dopo qualche ora, e allora scopre che non è più la stessa. A scriverla è terribilmente cambiata. Meta è molto scontenta. Tutto ciò che nella sua testa era così vivo e splendente, si fa opaco e grigio. Ripone il foglio in un cassetto e lo dimentica.

Delusione completa, quindi, e tanto più intristente se pensata a fronte della vivezza originaria.

Ma c'è dell'altro. non si finisce mai con le amarezze. Meta ha riposto e dimenticato il foglio, però l'immane mamma

trova la storia e ne rimane entusiasta. Dopo cena la legge a voce alta. Meta vorrebbe sprofondare sotto terra, tanto si vergogna. In quella casa non si può proprio nascondere nulla, assolutamente niente è al sicuro dal fiuto di mamma. Ma cosa avrà poi fatto, in fondo con la matita ha ucciso una bella storia viva. Il lato piacevole della questione è solo che, accarezzandole la guancia, mamma fa a Meta degli elogi. Ma neppure questo è una vera gioia; Meta vorrebbe essere elogiata e accarezzata anche quando non ha scritto una storia, ma quanto a questo, neppure da pensarci.

A me sembra che Meta sia una bambina proprio saggia, e abbia *fatto* un bellissimo romanzo sulla vita, «dove splende, rapita, la Libertà». Non è riuscita a scriverlo, non è riuscita a dare una voce al proprio respiro. Ci ha provato, in piena solitudine, e lo strumento non si è rivelato come tale, ma anzi le si è ritorto contro ferendola. Mi sembra molto saggia, Meta, e non mi sembra affatto pervasa da eccessivi pudori. Certo, a confronto con i «piccoli fans», altro che pudore; ma quelli non sono bambini: sono, appunto, «piccoli fans», e comunque e come tali esibiti dai loro lugubrementemente ridanciani e sbrilluccicanti genitori.

E che cosa avranno provato, che cosa proveranno, i bambini di Napoli? Delle loro tragedie, della loro incapacità di scrivere, delle loro intollerabili condizioni di vita è stata fatta nient'altro che una molto redditizia operazione commerciale; non solo, ma essa è avvenuta con la colonna sonora delle sghignazzate eruttanti dai salotti. Non era la prima volta, e non è stata né sarà l'ultima, che si prendeva il nano e lo si sparava col cannone. Che cosa importa, infatti, che un nano sia una persona? Che cosa importa che dei bambini debbano vedersela con armi droga soldi case inesistenti o fatiscenti? Che cosa importa che dei bambini in età scolare non sappiano scrivere? Non vorremo mica per caso fare i moralisti? Non sia mai; meglio sghignazzare. Tanto quelli sono soltanto nani, sono soltanto bambini, sono soltanto napoletani. Possono solo servire ad aver garantito lo spettacolo.

E che dire dello specifico della pratica di scrittura? «Sessanta temi di bambini napoletani», recita il sottotitolo del libro, come se in tutti questi anni non si fosse detto mai nulla sul «tema» e sulla sua opportunità. E come se, già nel 1917, Karl Kraus non avesse detto nel merito alcune poche cose decisive.

Diceva Kraus – il saggio si trova in *Elogio sulla vita a rovescio*, Studio Tesi 1988:

«Risparmiate i bambini!» si legge su tutte le strade della Svizzera. Al contrario i temi di tedesco, assegnati a scelta nella Kaiser Karls-Realschule di Vienna, III distretto, hanno questi titoli:

classe V.b

Una gita.

oppure

I mezzi bellici dell'epoca moderna.

classe VI.a

Perché Minna von Barnhelm di Lessing è una commedia tipicamente tedesca?

oppure

Resistere! Riflessioni dopo l'ottava battaglia dell'Isonzo.

oppure

Passeggiata autunnale. Quanto può il clima influenzare lo sviluppo spirituale dell'umanità?

oppure

La nostra lotta contro la Romania.

oppure

Le principali figure nell'Egmont di Goethe.

oppure

L'inasprimento della guerra dei sottomarini.

oppure

Destino umano, come sei simile al vento! (Goethe)

oppure

Noi e i turchi, ieri e oggi.

oppure

I miei pensieri davanti al monumento di Radetzky.

oppure

La Britannia fa avanzare la sua flotta mercantile avidamente come un polipo i suoi tentacoli e vuole serrare il regno della libera Amfitrite, come fosse la sua casa. (Schiller)

classe VI.b

Quale dei nostri nemici mi sembra più meritevole di odio?

[...]

Io non sarei in grado neanche oggi di descrivere una gita o una passeggiata autunnale, e mi sia di conforto la consapevolezza che neppure Goethe sarebbe stato capace di comporre un tema della sua citazione: «Destino umano, come sei simile al vento!»; quanto poi alla domanda, quanto il clima possa influire sullo sviluppo spirituale dell'umanità, potrebbe rispondere al massimo che

deve essere un clima schifoso, se ha portato l'umanità a scannarsi a vicenda per mangiare di più, ed i superstiti a rapine reciproche per non morire di fame e lo stato ad impiccare le vittime invece degli strozzini. In particolare però potrei accennare solo a questo, che il nostro clima particolare è particolarmente nefasto, se lo sviluppo spirituale deve essere giudicato non solo dalla situazione bellica, ma anche dal sistema idiota e deleterio dei compiti scolastici di tedesco; sistema che, come capisco da questi esempi, non è mutato di un'acca negli ultimi trent'anni. [...] Se poi frequentassi la VI.a, al posto della *Gita autunnale*, per descrivere la quale ci vorrebbe un vero poeta, sceglierei *Riflessioni dopo l'ottava battaglia dell'Isonzo*, e finirei il compito prima di tutti i miei compagni perché, concentrando tutti i miei pensieri, sotto il titolo scriverei semplicemente: «Basta!».

Anche i bambini di Napoli potrebbero scrivere semplicemente «Basta!», anche perché sono già da tempo andati ben oltre l'ottava battaglia. Eppure anche i bambini di Napoli, se non abbandonati, dimostrano che cercare una voce per il proprio respiro è possibile. C'è un libro – inedito, che non so quale editore potrebbe avere voglia di pubblicare in quanto non offre alcuno spettacolo – di un ben diverso maestro napoletano, Cesare Moreno. Il libro si intitola *Cattiveria e libertà*, ed è una raccolta di saggi. In esso si trovano anche testi scritti da bambini, senza alcuna pretesa di esemplarità, ma per la semplice ragione che quei testi fanno parte in modo imprescindibile di un lavoro comune, un lavoro che prevede la scrittura senza sacralità né sottovalutazioni. Da questo libro, di cui un estratto è stato pubblicato su «La terra vista dalla luna» (luglio-agosto 1991), voglio qui far conoscere un passaggio che la dice lunga sui pudori e la dignità dei bambini, sulla loro sensibilità nei confronti dei «nani». Scrive Moreno:

Un giorno, constatando che non riuscivo a svolgere una qualche attività troppo impegnativa, ho cercato una lettura *facile* per diminuire lo sforzo. La scelta, non meditata, è caduta su una poesiola di Rodari, intitolata *Piertonto*. Non era neppure terminata la lettura che molti bambini chiesero di poter scrivere quello che pensavano, cosicché si passò alla scrittura senza aver fatto la consueta discussione. I risultati furono davvero sorprendenti, perché i bambini erano riusciti a individuare una sottile vena di crudeltà in un autore generalmente attento ai bisogni dei bambini, e lo avevano fatto con un moto di ribellione così radicale da far venire immediatamente il sospetto che in realtà si fosse toccato involontariamente un problema che riguardava direttamente molti di loro: la svalutazione e la denigrazione da parte delle persone adulte.

«C'erano dei bambini stupidi che chiamavano un altro bambino Piertonto. Quel bambino era come gli altri bambini. Solo che non capiva bene le parole

perché nessuno glielo insegnava.

Quel signore che ha scritto, ha fatto male a scrivere nei giornali di Pier Tonto, perché vuole far ridere la gente sulle disgrazie di un altro bambino». (Mario)

«Piero è bello e simpatico, ma tutte le signore lo chiamano Tonto. Invece dovevano spiegargli le cose che non capiva». (Gianni)

«Il signore che ha scritto è uno scemo e non capisce che offende il bambino Piero». (Angela)

«Piero era molto bravo con gli amici, invece gli amici erano molto cattivi perché lo chiamavano Tonto». (Susanna)

«Pier Tonto era un bambino molto buono che non capisce le parole. Io penso che la persona che ha scritto questo racconto è uno scemo. Però sto pensando che la gente lo chiama Pier Tonto, ma il suo vero nome è Piero e non Tonto». (Carmen)

«C'era una volta Pier Tonto che era furbo e faceva finta di non capire. Le signore lo chiamavano Tonto e facevano male». (Rosaria)

«C'era una volta Pier Tonto che era furbo e faceva finta di non capire per fare 4 dispetti al padre. Ma il padre lo sapeva che il figlio capiva. Ma Pier Tonto non capiva che il padre lo sapeva e continuava a fare il Tonto». (Enzo)

«Questo signore non ha fatto bene a scrivere il racconto perché in questo modo gli amici lo chiamano scemo». (Gilda)

«Quando il bambino capiva tutto il contrario i bambini della classe invece di spiegargli lo chiamavano Pier Tonto. Questo signore ha fatto male a scrivere perché se non mi sbaglio insegna ai bambini a dare fastidio agli altri bambini». (Nadia)

«Quello che ha scritto il racconto è scemo perché quando lo chiama Piertonto gli fa un dispetto, ma lui non se ne accorge perché lo dice e ci vuole far ridere perché lui è uno scrittore. Ma fa un dispetto anche agli altri e non solo a lui quindi era scemo lui e non gli altri che lui chiama scemi e cretini» (Maria)

Poi, dallo stesso libro, un testo di cui Moreno dice:

Quando un bambino arriva a scrivere in questo modo (anche se le sue prestazioni non sono sempre a questo livello) si può pensare che la scrittura abbia raggiunto il massimo dei suoi obiettivi: fornire al bambino un potente strumento di autoriflessione.

Scrive Mario: *I pericoli e le cose belle del mio quartiere*. «Come avete visto in cima alla pagina c'è scritto i pericoli del mio quartiere, ma anche le cose belle.

Nel mio quartiere, cioè San Giovanni, ci sono poche cose belle. Attenzione quando scrivo queste frasi perché fanno capire i pericoli e perché ci sono poche cose belle.

I pericoli vogliamo far intendere: traffico, ladri, drogati, treni e per queste cose viviamo sempre in pericolo. Voi dite:

‘Però ci sono i mari, i paesaggi’

Vi avevo detto ‘Attenzione’, perché i mari vengono avvelenati dalla droga, i paesaggi non sono sereni perché ci sono i ladri.

Vi dico solo questo: se volete scrivere qualche altra cosa bella si può dimostrare che qualcuno la guasta. Voi vi domandate:

‘Ma questo è scemo! Va a scrivere queste cose sul quaderno. E il maestro cosa gli farà?’

Siete caduti in un tranello, perché anche il maestro sa che ci sono molti pericoli perciò permette di farmi scrivere con mano libera e non con i vostri consigli.

Ieri ho scritto il compito ‘Dall’alba al tramonto’ e anche lì si parlava abbastanza di droga. Il pericolo che mi fa paura è che nella strada ci sono molte persone che scappano dalla prigione e fuggono sempre quando c’è la polizia perché fanno il contrabbando e non si vogliono far arrestare.

Voi stranieri quando sentite un miracolo a San Giovanni può essere solo questo: ‘Dall’alba al tramonto senza ladri, drogati, ecc.’

Io penso che gli stranieri non sentiranno mai ‘Miracolo a San Giovanni’ perché non ci sono mai.

Ora non vorrei più parlare di questo pericolo se no può portare peste, cioè i ladri vengono a casa mia.

Scusate se non vi dico dove abito e che numero ha la mia casa, se no sono inguaiato.

Io penso che non ci sia niente da dire ma faccio uno sforzo per riuscire a dire ‘Io penso’».

Che cosa è questo «scrivere con mano libera», e che cosa è questo struggente «sforzo per riuscire a dire ‘Io penso’», se non la ricerca della propria voce? Della voce di sé, del proprio respiro.

Nel bellissimo racconto di Acheng, *Il re dei bambini* (Theoria 1991), uno degli scolari, Wang Fu, figlio di un uomo muto, dalla forza prodigiosa spesso deriso e beffeggiato, arriverà a scrivere: «Mio padre non può parlare, ma io capisco quello che vuole dire. Nella brigata c’è gente che lo maltratta, io me ne rendo conto. Per questo voglio studiare, per poter parlare per lui». E Wang Fu si metterà anche a ricopiare il dizionario, questo per lui mitico catalogo del mondo, per trovare e darsi una voce e per fornirne una anche a chi, per opera di un qualunque moloch, biologico o storico, ne sia stato privato.

È qui, credo, il nodo vero: nel cercare la voce, e nel dotarsi di strumenti che possano servire a renderla viva.

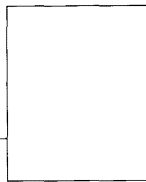
A me sembra che anche su questo piano i bambini siano soltanto disponibili, e non certo perché benevoli acquiescenti, bensì perché soprattutto ingor-

di del fare e del dire, dell'esserci davvero con il proprio fare e con il proprio dire.

Basta. Mi fermo qui. Però, non essendo io in grado di fornire una conclusione *filosofica*, ne offrirò una poetica – anche perché, purtroppo, raramente nella filosofia è contenuta la poesia, e invece quest'ultima, sempre che sia onesta, è ben spesso dotata di consistente densità filosofica.

È una poesia degli anni Trenta, di Stephen Spender, e si intitola *Aula di scuola elementare in un quartiere povero*.

Lontano, lontano dalle onde e dal vento questi visi di fanciulli.
Come erbacce senza radici, i capelli strappati intorno al loro pallore.
La ragazzina alta con la testa piegata sotto un peso. Il fanciullo che pare fatto di carta, con occhi di topo. Il rachitico, sfortunato erede di ossa contorte, che recita la grinzosa malattia paterna, la lezione dal banco. In fondo alla classe oscura uno inosservato, mite e tenero. Gli occhi vivono in un sogno di giochi di scoiattoli, in uno spazio d'alberi, diverso da questo. Sulle pareti di panna acida, donazioni. La testa di Shakespeare, senza nubi all'alba, cupola civile che sovrasta ogni città. Una valle del Tirolo, fiori e campanili. Una carta geografica a mani aperte che concede il suo mondo al mondo. E tuttavia, per questi fanciulli, le finestre, non questo mondo, sono il mondo, dove tutto il loro futuro è dipinto in una nebbia, vicolo sigillato da un cielo plumbeo, lontano, lontano da fiumi, promontori, stelle di parole. Certo, Shakespeare è cattivo, la carta un triste esempio con le barche e il sole e l'amore che li spingono a rubare – per le vite che girano furtivamente in tane anguste dalla nebbia verso la notte senza fine? Sul loro mucchio di scorie, questi fanciulli hanno una pelle da cui spuntano le ossa e portano occhiali d'acciaio con lenti aggiustate, come frammenti di bottiglia sulle pietre. Il tempo e lo spazio per loro sono nebbiosi tuguri. Così macchiano le carte con tuguri grandi come il destino. A meno che, direttore, maestro, ispettore, visitatore, questa carta non diventi la loro finestra e queste finestre che si richiudono sulla loro vita come catacombe, non si aprano oh non si aprano finché non aprano la città e non guidino i bambini ai prati verdi e non facciano correre il mondo azzurro su sabbie d'oro, e non facciano correre nude le loro lingue sui libri, le foglie e i fogli bianchi e verdi non aprano la storia che è di loro il cui linguaggio è il sole.



Leggere i bambini. Raccontare l'infanzia

Ogni volta che incontro colleghi ai quali parlo del mio mestiere, dico sempre, a mo' di premessa, che io mi considero soprattutto un ascoltatore di bambini e ragazzi e un lettore appassionato di storie agli stessi.

In effetti, io sono convinto che è soprattutto di attenti ascoltatori dell'infanzia e dell'adolescenza che abbiamo bisogno nelle nostre scuole, oltre che di lettori e di conoscitori di storie.

La nostra scuola, in generale, ha spesso sofferto della mancanza di insegnanti competenti e aggiornati. Un insegnante preparato è per lo più un insegnante entusiasta del suo lavoro e quindi capace di trasmettere, a sua volta, passioni ed entusiasmi ai suoi allievi. Ma nella scuola gli entusiasmi, infantili e adulti, sono davvero scarsi. La scuola non è (e non è mai facile che lo sia) luogo di idillio. Eppure i bambini e i ragazzi che la frequentano hanno un'età in cui l'indifferenza e l'accidia, quando insorgono, sono tarli micidiali. È un'età, la loro, in cui è ancora forte la voglia di mettersi in gioco, di rischiare, di sognare l'impossibile. I compromessi non sono stati tutti consumati e al conformismo che gli viene proposto come atteggiamento di vita essi oppongono (o si sforzano di opporre) forme più o meno agguerrite di resistenza.

E il conformismo essi lo respirano dappertutto: nella famiglia che gioca i propri figli quasi con ferocia su un mercato che con le sue regole condiziona veglie e sonni; nei luoghi in cui si riuniscono per vivere la libertà (o la finzione di libertà) che viene loro concessa; e, naturalmente, nella scuola.

È per questo che la funzione della scuola diventa oggi più decisiva di ieri, a condizione che la scuola provi a tenersi fuori da questa fiera delle vanità.

Del resto nella scuola non abbiamo soltanto i bambini e i ragazzi sui quali una fetta consistente di famiglie, che ha un paio di salari da spendere, investe massicciamente. A scuola ci sono bambini e ragazzi sui quali, invece, si è smesso di investire precocemente da parte dei loro tutori più prossimi. Ma anch'essi respirano, più in solitudine degli altri, e più prossimi allo sbando, la stessa aria di conformismo dei loro coetanei meglio garantiti.

Che cosa significa, per la scuola, tenersi fuori da questa fiera delle vanità? Schierarsi, in concreto, dalla parte dei bambini e dei ragazzi, non solo per lasciar vivere meglio loro in una scuola più coerente e sensata, ma anche per consentire all'insegnante di vivere meglio insieme a loro. È bene non dimenticare mai, che solo un insegnante felice nel suo lavoro può rendere accettabile la scuola ai bambini e ai ragazzi.

Ma si può essere felici a scuola? Sì, se si diventa complici dei nostri interlocutori infantili, anziché loro antagonisti in una lotta segnata da risentimenti e da rancori. Quanto cercherò di dire non ha per niente sapore di romanzo, né è un insieme di affermazioni di principio, né costituisce una dichiarazione di intenti inverosimile. Si tratta, invece, dei risvolti di una pratica sulla quale ho scommesso da un quindicennio e di cui non ho mai avuto occasione di pentirmi.

La condizione preliminare di un incontro possibile con i bambini è quella di porsi in ascolto delle storie individuali che essi hanno da raccontarci.

Ma quali sono le forme in cui questo ascolto può attuarsi? Io ne distinguevo almeno tre.

C'è l'ascolto che ha luogo durante le pause nelle aule, nei corridoi, nei cortili.

Incontrare davvero un bambino significa porsi al suo ascolto in modo non asettico. Se l'adulto vuol essere credibile, dev'essere chiaro e franco. Deve, in un certo senso, scoprirsi, ma anche evitare di scimmiettare l'infanzia. Troppi padri fanno i bambini con i loro figli, troppe madri fanno le ragazzine con le loro figlie. È quindi bene che gli insegnanti non facciano gli alunni con i loro alunni. Quello che voglio dire è che gli insegnanti non devono avere timore di manifestare le loro emozioni, perché questo gli consentirà di avvicinare meglio i loro alunni: soprattutto quelli che più hanno bisogno di parole e di discorsi sensati.

Non è perciò necessario che tutte le ore di scuola abbiano una forma cattedratica. Sono le pause in cui si tracciano insieme bilanci provvisori, e si spezzano silenzi che cristallizzano solitudini, che restituiscono davvero un senso allo stare a scuola.

Il secondo modo in cui perseguo il mio obiettivo di ascoltare i bambini è centrato intorno alla lettura dell'adulto agli alunni. Il significato di questa pratica è terribilmente sottovalutato nelle scuole.

E, per dare un'idea di cosa intendo per lettura di un adulto ai bambini, riporto alcune note di diario scritte nelle settimane scorse.

Se morissi prima di svegliarmi

«Ah! Quasi dimenticavo: a Jeanie non piacciono più i lecca lecca».

Con queste parole termina *Se morissi prima di svegliarmi*, un racconto di Cornell Woolrich, che mi ha permesso di inchiodare ai loro posti (acciambellati sulle sedie, gli occhi sgranati e i pugni stretti) i miei venti ascoltatori di dieci-undici anni.

Nell'aula minuscola in cui ci respiriamo addosso, per un'ora la mia voce ha vibrato in un silenzio assoluto: ora addolcendosi, ora inasprendosi, ora salendo di tono.

E mentre con gli occhi percorrevo i volti che mi fissavano, si impadroniva di me la sensazione che sempre mi coglie quando mi faccio lettore di una storia che travolge me e chi mi ascolta. È una sorta di delirio in cui le parole che pronuncio, e le frasi che sillabo, mi danno l'acuta consapevolezza di stringere in una morsa i corpi inerti di bambini che sognano.

Segnata dal piacere tipico del raccontatore che si abbandona al suo raccontare, e attraversata dal ribollire delle emozioni che la intridono, la lettura ad alta voce trasfigura potentemente il vincolo pedagogico che lega l'insegnante ai suoi alunni.

Il mio mestiere di lettore mi ha spesso consentito di aprirmi un varco decisivo nei sentieri intricati lungo i quali si erano smarriti i bambini ciechi o senza bussola nei quali mi imbattevo. Non solo perché le storie che raccontavo snidavano fantasmi annidati nel profondo, o aprivano prospettive fantastiche a chi aveva smesso di concepirle e di sognarle. Ma anche perché, evocandole, io squadernavo davanti ai loro occhi alcuni dei miei sogni e offrivro a parecchi l'occasione di specchiarsi con i propri. Inoltre, leggendo, non formulavo mai richieste, né esercitavo ricatti: crogiolo penoso in cui per solito molti bambini frantumano se stessi, sotto lo sguardo truce o spento di adulti che se ne servono per garantirsi un temporaneo benessere.

È grazie a pagine e pagine lette con imperterrita determinazione che, per esempio, ho pescato fuori dal vuoto in cui fluttuava, e sottratto al silenzio in cui rischiava di ammutolire, il Gianni del quale parlo sul numero 37/1989 di «Linea d'ombra».

«Ah! Quasi dimenticavo: a Jeanie non piacciono più i lecca lecca».

Terminata la mia lettura, Marco e Piergiorgio sono schizzati dalla sedia su cui erano rimasti contratti per tanto tempo, e Fabio mi ha preso per un braccio mormorandomi che il racconto lo aveva proprio affascinato.

Al termine di ogni seduta di lettura così concepita, i ragazzi che hai di fronte non sono più gli stessi. Hanno ricevuto scosse emotive che li hanno fatti vibrare, si sono persi in labirinti nei quali per un po' hanno dimenticato la povera realtà nella quale le facoltà di sognare si assopiscono, hanno

assorbito parole e immagini capaci di riattizzare il bisogno di vivere a modo loro. Il libro, cioè, è diventato il galeotto per viaggi lungo itinerari fantastici; o sonda per tastare in profondità intrecci di passioni.

I ragazzi ti sono grati, apprezzano quest'atto gratuito di generosità, ti si avvicinano con minore diffidenza, ti parlano e si raccontano.

La terza via che batto per incontrare in modo sensato i bambini con i quali lavoro, quella per me decisiva, consiste nella pratica ininterrotta della scrittura.

Ho detto che scrivere non è indispensabile per vivere. Ma certo chi scrive ha più possibilità di salvarsi la vita. E ciò vale sia per i grandi, sia per i piccoli.

Anche in questo caso, per esemplificare, vorrei leggersi un paio di pagine del mio diario.

Samantha tra scrittura e libri

«Mi piacerebbe molto avere con un'altra bambina l'amicizia che Maizon e Margaret hanno l'una per l'altra. Ma in questo momento me la sogno soltanto. Io sono una bambina sola, questa è la verità».

L'annotazione è di Samantha, e trova posto in un angolino del suo diario, zeppo di vicissitudini vere e sognate, in cui l'amore e il rimpianto, la solitudine e la felicità si ammatassano in disordine come fili incandescenti e vibranti. La riflessione sull'amicizia l'ha appuntata dopo la lettura del libro *L'ultima estate*, di Jacqueline Woodson («Ti ringrazio per avermi suggerito di leggerlo», mi ha detto) e mi viene offerta astutamente come per caso («Hai voglia di dare un'occhiata alle ultime pagine che ho scritto?»).

Già, perché Samantha (dieci anni compiuti, carattere impulsivo e impetuoso) mi dà periodicamente da leggere le pagine fitte di scrittura in cui racconta, con rabbia o tenerezza, i vagabondaggi cui si abbandona e le ossessioni che la inquietano.

Io scorro queste pagine, e ne resto turbato. Ma l'imbarazzo che mi coglie è temperato dalla considerazione che di questo flusso di scrittura io sono, in larga parte, l'ispiratore. Così come dei libri che lei legge, del resto, e che io ho letto a mia volta prima di consigliarglieli.

Sono pagine in cui, per darsi, Samantha trova soccorso nelle parole di altre bambine e di altre donne che si sono raccontate a loro volta in libri che lei conosce.

Talvolta, nei suoi giudizi sommari, nelle sue esplosioni d'ira e nei suoi accessi di gelosia, l'adulto percepisce bene il gioco sottile della bambina che appresta il palcoscenico su cui rappresentare l'ingorgo smodato dei deliri che la esaltano e la sfibrano.

E tuttavia, è soprattutto nella scrittura che questo teatro fatto di stupori e di

grida, di dissonanze e di disarmonie, trova l'alveo in cui incanalarsi per recuperare mediante le parole la consapevolezza dei tasselli che lo compongono.

Ma per scrivere e per leggere a suo agio, Samantha non ha dovuto contare su una cerchia familiare particolarmente favorevole, né sugli incontri fortunosissimi che il caso porge a chi ne va in cerca.

È stata invece la scuola (luogo dove di solito le ipocrisie e le finzioni addormentano le coscienze e sgretolano le illusioni) che ha fornito a Samantha le occasioni per dirsi e per esistere.

«Il problema era che volevo bene a mia madre, ma la consideravo stupida, e non ero capace di volere bene agli stupidi», scrive Christine Nöstlinger in *Due settimane in maggio*, un altro libro che ho messo in mano a Samantha e che lei ha molto apprezzato. Anche lei, lo so, ha formulato talvolta giudizi simili su sua madre; ed è stata felice, ritrovandoli in un libro, di non sentirsi isolata in questa sensazione di fastidio nei confronti di chi dovrebbe aprire la strada di una emancipazione possibile, e invece erige recinti al cui interno si è destinati a sfiorire.

Il disagio, provvisorio, che mi procura leggere le pagine intense che Samantha mi affida, deriva anche dall'amara constatazione di quanto sia comune il mancato incontro fra le insegnanti e le loro alunne: fra donne e bambine, cioè. Più spesso antagoniste, anziché alleate in una complessa e fruttuosa alleanza al femminile, insieme esse recitano in un contesto che è difficilmente incrinato da emozioni vere e da voci cariche di senso.

E allora ecco la scrittura, ed ecco i libri, che mentre riempiono vuoti e colmano assenze, affinano consapevolezza e affinano giudizi, anche se, a volte, perfezionano altresì la capacità di tormentare se stesse. Ma i libri che cerco per Samantha e le sue compagne, la scrittura che incoraggio in lei e nelle sue amiche, sono strumenti ed espedienti che permettono di restituire ordine e senso a un intrico di pensieri e di ambascie che altrimenti le renderebbero cieche e gli toglierebbero il fiato.

È per questo che libri e scrittura accompagnano da sempre il mio proposito di coltivare un'infanzia libera, polemica, vincente.

Un'infanzia che, nel mio caso, non è solo quella italiana. Da circa un decennio, infatti, sono in corrispondenza con decine di bambini inglesi di una scuola elementare della Cornovaglia. Li incontro ogni anno e ci scriviamo spessissimo.

Nei primi tempi, la loro scrittura era compassata, banale, anonima. Ben presto, però, con le mie lettere cominciarono a partire richieste più circostanziate, curiosità più scoperte per il mondo in cui essi vivevano. I bambini furono ben lieti di assecondare le mie curiosità e si misero a spedire pagine fitte di scrittura che delineavano gli elementi essenziali di una cultura infanti-

le in parte simile, in parte diversa da quella che fino allora avevo avuto sott'occhio.

Eppure per quei bambini questo modo di raccontarsi era abbastanza insolito. Mi ricordo la volta che Rosemary, la mia collega d'Oltremanica, mi inviò alcuni acrostici dei suoi alunni, partecipandomi il senso di pena da lei provato nel vederseli consegnare per il maestro italiano dai più scapestrati del suo esercito di trenta, tra maschi e femmine.

Sin dai miei primi incontri e contatti, avevo notato la predilezione di insegnanti e alunni per l'impiego della lingua nelle sue forme, diciamo così, più spiritose. I giochi linguistici occupavano una gran parte dell'attività di scrittura. Acrostici, anagrammi, intrichi di rime e catene di nomi composti erano il prodotto che mensilmente mi veniva recapitato per posta, per mettere alla prova il mio acume e irrobustire la mia pazienza.

Gli acrostici che Rosemary mi inviava questa volta avevano invece tutt'altro tono. I bambini avevano parlato di sé e si erano confessati con disarmante sincerità. La rigidità di una forma poetica determinata (un acrostico con le iniziali dei loro nomi e cognomi) li aveva spinti a condensare in secchi e brevi versi nuclei di verità impietose.

Si dicevano schiaffeggiati, reclusi in casa e spediti a letto di buon'ora: quasi l'itinerario classico di un certo destino infantile, capace di entrare nella routine domestica e di trionfare nel luogo comune di conversari familiari e di vicinato. Ma Toirpoint, dove abitano, è un paese di grandi spazi, di dolci declivi e di prati verdissimi. Sito e situazione ideali per un bambino non recintato da inferni e reticolati urbani. Ma anche occasione e situazione spesso frustrate da un tempo umido, freddo e piovoso, che ti fa occhieggiare dalle finestre gli improvvisi squarci d'azzurro e i rovesci repentini di sole sulla soglia di casa o nelle strade. Perciò la reclusione sistematica tra le pareti di casa, perché sei uno screanzato e un insolente, è una punizione fin troppo bruciante, che ti taglia le gambe e ti soffoca.

Su «Il giornale dei bambini», a partire dallo scorso gennaio, ho pubblicato alcuni di questi scritti, scegliendo però, devo dire, i più semplici: quelli rivolti agli alunni della mia classe, in risposta alle loro più minute curiosità.

Dunque, per riassumere, posso dire che la scrittura dei bambini accompagna davvero la mia vita.

È per questo che, a un certo punto, mi sono sentito pronto a compiere un viaggio singolare peritoso, nascosto dietro uno (anzi, una) di loro. Ho provato a ragionare con la sua testa, a palpitare con le sue emozioni, a rabbrivire con le sue paure, a parlare con le sue parole e a scrivere, infine, con la sua scrittura. Ne è venuto fuori un libro-diario: *Un anno con Jessica*, appunto.

Naturalmente, ed è comprensibile, ho qua e là prevaricato: sicché nel

corso del mio viaggio rivestito dei panni di una bambina, si sono presentati di prepotenza i miei personali fantasmi e l'idea di infanzia che coltivo e che mi piace sognare.

Ma ho prevaricato pochissimo, per almeno due ragioni.

Intanto, nascondersi dietro i bambini per parlare la loro lingua ed esprimermi con la loro voce, è per me da tempo diventato un abito naturale. Da molti anni sono diventato assai più silenzioso a scuola: preferisco, come ho già detto all'inizio, ascoltare. Quando parlo, lo faccio per riassumere le parole altrui, esprimere qualche mio dubbio, partecipare le mie sparute certezze. Sono, cioè, più meta di discorsi infantili, che non produttore di discorsi adulti. Anche se, dev'essere chiaro, non mi sottraggo mai alle mie responsabilità di adulto. Ma in proposito, per la verità, la questione è meno complicata di quanto appare dai dibattiti cui assisto o dagli articoli che capita di leggere. I bambini non sono degli oracoli e l'infanzia non è depositaria di verità assolute: anzi, spesso è un contenitore di stereotipi, di pregiudizi e di luoghi comuni. Ma proprio per questo è interessante ascoltare la sua voce e leggere la scrittura in cui si racconta. L'ho sempre fatto e continuo a farlo. Perciò mi illudo di conoscere bene i bambini, soprattutto quelli con i quali ho condiviso anni di esperienze significative. Io ho avuto spesso a che fare con bambini difficili: bambini cosiddetti psicotici, bambini malmenati, bambini emotivamente annichiliti. Di uno ho persino curato un affidamento non facile. Insomma ho tallonato da vicino sbandati d'ogni genere, come accade a molti insegnanti. Devo dire che il compito mi è stato facilitato dal fatto che, in un certo senso, sono stato uno sbandato e uno sradicato a mia volta, e che nella mia infanzia ho sfiorato molte infanzie umiliate e crocifisse.

È per questo che ho quasi sempre potuto dare una mano ai bambini segnati che ho trovato sulla mia strada, ed è per questo che ho imparato a identificarmi con le storie di parecchi di loro. Quando, per esempio, ho scritto la storia di Michele (su uno degli scorsi numeri di «Cooperazione Educativa»), immaginando di essere lui, un bambino che, inchiodato su una carrozzina, può solo muovere la testa e parlare con gli occhi, credo di non aver peccato di presunzione più di tanto. L'avevo sottratto io, cinque anni prima, a uno di quei centri dove i bambini come lui si specchiano in silenzio gli uni negli occhi degli altri, ignorando che un'altra infanzia corre, salta, urla e ghermisce la vita con mani avidi.

In secondo luogo ho evitato di prevaricare, perché nel diario di Jessica mi sono riservato un paio di occasioni in cui ho alluso esplicitamente a me stesso. Sono io l'apprendista barbiere che ascolta le storie truci e appassionanti che transitano nella barbieria di paese, e sono io il Mario che si smarrisce nella grotta affacciata sulla pietraia dove i ramarri mettono i brividi

a Luisa. Quella grotta esiste veramente nel Midi della Francia, in un anfratto del Massiccio Centrale, ma io non l'ho mai esplorata, perché non ne ho mai avuto il coraggio. Mi fermavo sempre sulla sua soglia con il manipolo di bambini spagnoli, portoghesi e algerini, insieme ai quali consumavo gli estesi pomeriggi estivi tra i boschi dell'Auvergne, dopo aver razzciato insieme i giardini e i frutteti di qualche piccolo coltivatore francese.

Credo, pertanto, che la scrittura di Jessica sia tutta sua e che la storia dell'anno che la riguarda se non è vera, è però plausibile.

Entrando per così dire nel suo corpo e guardando il mondo con i suoi occhi ho voluto rappresentare le ossessioni, i sogni, le attese di un'infanzia che rilutta a tenersi paga di limiti e convenzioni e che non sopporta le fissazioni di adulti che guastano l'anima e impacciano il cammino.

In *Un anno con Jessica*, comunque, credo ci sia la sintesi di tutti i temi che mi stanno a cuore e dei quali sono venuto in parte discorrendo, oltre a una mia personale idea della letteratura per l'infanzia.

E vorrei chiudere elencandoli.

C'è, innanzi tutto, la passione per la scrittura. La frase con cui prende avvio il diario è quasi una dichiarazione di identità e di orgoglio: «Dico subito che io sono una cui è sempre piaciuto scrivere». Quando Mario, il compagno che l'ama, distrugge le lettere che le ha scritto, ma che non le ha fatto leggere, Jessica ha una reazione violenta.

E si capisce: chi scrive appunta verità e, per così dire, frammenti d'eterno, che non si ha diritto di sopprimere con un atto gratuito.

C'è, poi, la passione per la lettura. Jessica rivendica il diritto alla solitudine, per passare un po' del suo tempo in compagnia dei suoi libri ed è costantemente alla ricerca di un «giardino segreto» dove appartarsi a pensare.

C'è la figura positiva della maestra, una donna con la quale Jessica sta bene, perché è per lei un riferimento sicuro e un punto di sostegno.

Ci sono le difficoltà dei rapporti con la madre che, come tante madri, frastorna la figlia con le sue posizioni ambigue. Oppure si lascia condizionare da norme e convenienze sociali che la bambina guarda con l'atteggiamento di un'infanzia insofferente di freni. E tuttavia la madre viene spiata attentamente, perché è pur sempre un'immagine di donna nella quale Jessica vede adombrato il suo possibile futuro di donna. È per questo che della madre lei intende spesso le ragioni che il marito invece non comprende.

Nel libro ci sono le tracce di una sessualità preadolescenziale che si fa via via sempre più consapevole e che si concentra, per esempio, intorno alla figura di Monica, la giovane assistente della colonia, che attrae fortemente Jessica come modello di sessualità matura. In lei Jessica cerca la complicità di una giovane donna che le schiuda i segreti di un corpo che si trasforma in

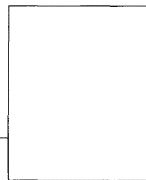
fretta. E Monica, dapprima riottosa e stupita, sembra poi comprendere le ragioni della «volontà di sapere» di Jessica, nella quale probabilmente rivede se stessa bambina. Ma ci sono anche i coetanei di sesso opposto che intrigano Jessica. Mario, per esempio. La bambina è ambigualmente consapevole della seduzione che esercita nei suoi confronti. Ed è pronta a esplodere con un sentimento di gelosia nei riguardi di una possibile rivale.

E poi c'è l'attrazione per una narrazione a tinte forti: quella che adombra paure primordiali e che configura ad ogni modo un «eccesso». In questo caso, si tratta del lupo mannaro. È una vicenda nel corso della quale la bambina è messa di fronte a un amore senza condizioni, quasi folle, da parte di un donna per un uomo, il quale acquista i connotati dell'«altro», del diverso, del reietto. Sono storie che i bambini apprezzano, perché la paura diventa strumento per conoscere, mezzo per attingere verità profonde.

Ma nel libro Jessica si imbatte anche nell'orco che si aggira nelle strade delle nostre città. Figura fluttuante, eppure palpabile, con cui i bambini si trovano a fare i conti, ora incontrandola nella realtà, ora dipingendosela con l'immaginazione. È l'orco che ghermisce soprattutto le bambine, talvolta in luoghi domestici, talvolta in recessi remoti.

Ma tra le figure che attraversano la città ne spiccano anche di positive e solari. Come quella del vigile urbano, che racconterà a Jessica, in un pome-riggio memorabile, la lunga storia della casa dei misteri.

Insomma, nel diario-romanzo, ho voluto offrire il ritratto di una bambina che si muove tra ombra e luce, tra la notte e il giorno. Una bambina che ama però più la luce delle tenebre, semplicemente perché ama vivere.



Un intervento in cerca di titolo

All'origine di questa mia sofferta riflessione, c'è una chiacchierata con Quinto Antonelli sul Seminario *La scrittura bambina*. Un insegnante e scrittore, che scrive assumendo sempre il punto di vista dei preadolescenti: non sarebbe male riflettere sulla scrittura che ne scaturisce.

Solo che a riflettere sulla mia scrittura dovevo essere io stesso, e già qui è il primo handicap. Ma poi c'era un precedente che non potevo trascurare: proprio Quinto, nel recensire il mio libro *Vita di classe*, aveva parlato con *savoir faire* di «mimesi irritante». Quindi, se capivo bene, Quinto mi invitava a fare pubblica confessione di questo mio peccatuccio o a dimostrare che di questo non si trattava.

Ho pensato che avevo solo un modo di parlare della mia scrittura, evitando l'odiosa figura dello scrittore che parla di sé e dei suoi libri: continuare a farmi porre domande da Quinto, insomma lasciarmi idealmente intervistare, mimando le domande (anche perché sono più abituato a porre le domande nelle interviste, che a rispondere).

Dunque: *perché il punto di vista del pre-adolescente, innanzitutto?* Che è come dire: *da dove nasce la scrittura?*

Non so cosa ci sia *dietro* a chi scrive di narrativa per ragazzi. A monte della mia scrittura c'è sempre la voglia e spesso l'urgenza di fissare qualcosa che ho la sensazione che stia per sfuggirmi; in questo caso, le esperienze scolastiche e di gruppi coi quali s'è fatta una esperienza comune («vita di classe»). La scrittura qui vive di ricordi di prima mano, di ricordi, non di documentazione, di compiti o fogli strappati dai quaderni degli allievi. Insomma: una prima certezza è che non sia una scrittura *rubata* e poi rimaneggiata per scopi vari.

Molto raramente, c'è una trasposizione diretta della lingua orale. È il caso di Daniele, un ragazzo girovago per la scuola, perché giunto improvvisamente, semianalfabeta, che nessuna classe voleva come allievo. Girava per la scuola, ma non parlava con nessuno. In uno dei tanti giri, capitò accanto a me, che facevo sostegno, ma ero libero. Non rispose a nessuna delle mie provocazioni, finché non incappai per caso nella comune origine meridionale e nel

comune amore per il mare.

Cominciò a parlare timidamente, poi si lasciò andare ed io, per paura di interromperlo, finì di continuare a fare le mie cose, in realtà scrivevo quasi sotto dettatura quello che usciva dalla sua bocca. Ecco un breve assaggio.

A Taranto, invece il mare è di tutti e si può pescare quanto vuoi... C'è un cartello, dove si alza il ponte girevole, sotto invece c'è un canale pieno d'acqua, con gamberi e tanti pesci, che puoi prendere quando vuoi. Il posto dove si pesca di più, però, è il porticciolo ed il viale del tramonto o Taranto vecchia. C'è un lungo viale, tutto di spiaggia, e quando finisce il sole, lì c'è il tramonto... A quel mare, però, certe volte c'è la merda e certe volte è limpidissimo. Poi c'è il mar Cimino, che io chiamo mare pisciaturo, perché ci buttano dentro cacca, insalata marcia e tante porcherie: non ti consiglio d'andare, perché appena vedi il mare, scappi. Poi c'è il porticciolo, alto come quella finestra che vedi là sul muro: si tuffano i bambini senza paura. Una volta, s'è buttato mio cugino di diciassette anni, si è aperto qua sul petto e gli hanno messo tre punti. Quando ti tuffi, devi stare attento: se non la prendi così, ti fa male alla pancia o al petto...

Forse anche Quinto farebbe fatica a trovare qui della «mimesi irritante». Eppure credo che anche questa non sia la vera lingua di Daniele, dico la lingua *in situazione*, nella sua situazione di preadolescente libero da condizionamenti più o meno espliciti. Forse non lo era già in quel momento in cui sapeva d'avere accanto un adulto che fingeva di non ascoltarlo. Lo era ancor meno nella mia trascrizione immediata, e certamente la stesura finale nel testo di narrativa, la mimesi, è altra cosa ancora.

E qui forse Quinto pone l'altra domanda: *Vuoi forse dire che la scrittura dei bambini a scuola non è mai autentica?*

Mario Lodi insiste nel dire che i bambini vogliono leggere prevalentemente scritture di altri bambini e meno elaborati degli adulti. Quinto ed io siamo d'accordo che non stiano così le cose e che anzi i bambini preferiscano decisamente leggere la scrittura elaborata dagli adulti. Perché? Perché la scrittura dei bambini, che è quasi tutta prodotta comunque a scuola, non è mai *in situazione* autentica, non è la loro scrittura, è comunque simulata, formalizzata male, ma formalizzata. Anche quella scrittura rubata ai bambini e rimaneggiata dall'adulto lo è, ma almeno è rimaneggiata, simulata con maestria, quindi migliore della simulazione *spontanea* dei bambini.

Allora, tutta la scrittura a scuola è simulazione, mimesi, che può risultare piacevole o fastidiosa, goliardica o seria, a seconda anche della coloritura del dialetto. I ragazzi-allievi sono comunque fortemente condizionati non

tanto e non solo dal «destinatario»-professore, ma dal contesto, dal destinatario, dal rapporto col mezzo (penna, quaderno, computer, ecc.), dal rapporto autoritario interiorizzato di dipendenza con la lingua formalizzata (le regole, ecc.), anche quando li invitiamo a non preoccuparsi degli errori ed a scrivere *liberamente*. Se ripercorro anche sommariamente la mia esperienza di insegnante nella scuola media, con un occhio alla *scrittura* dei ragazzi a scuola, a tutte le forme praticate dello scrivere, ritrovo questa costante della non autenticità, dagli allievi della fase ideologica e liberatoria anni '70 (leggevo dei temi che mi facevano venir voglia di correre ed abbracciare gli autori per l'identità di punti di vista col mio) agli anni della scrittura tecnologica, nel senso di tecnologia didattica (schede, schemi guida, relazioni, laboratori, ecc.) e di tecnologia nel senso dell'approccio al computer ed altri mezzi.

Questo non vuol dire che sia tutto da buttare all'aria, ma semplicemente che la scrittura nella scuola va valutata prevalentemente dal punto di vista della strumentalità, utilitaristico e non tanto artistico ed espressivo. E, come ha scritto Ermanno Detti, se le abilità e le conoscenze strumentali sono importanti, da sole non sono sufficienti per creare scrittori, ma solo persone capaci di scrivere. A scuola, oltre al piacere di leggere (quando si riesce veramente a crearlo!), bisognerebbe fare più attenzione anche al piacere di scrivere e di parlare. Resta molto marcata la cesura fra scrittura e oralità, fra situazione-scuola e situazione-gruppo dei pari (ma qui si aprirebbe un altro discorso).

Mi sembra perciò alquanto improprio e pretestuoso spacciare per *voce* dei bambini o degli adolescenti ciò che tale non è e non può essere, anche quando non c'è deliberatamente la mano dell'adulto (come nei numerosi esempi di libri con temi, ecc.).

Tornando alla mia scrittura, la mimesi è d'obbligo e non solo nella forma più evidente dei dialoghi. Mimesi c'è pure nel discorso indiretto e pone gli stessi problemi allo scrittore, quando il narratore, senza cedere la parola, assume azioni ed avvenimenti. Del resto la questione della mimesi è di lunga data e riguarda le principali modalità strutturali del discorso narrativo, dai modi di resa verbale delle parole altrui alla traduzione verbale esplicita delle vicende. L'autore può «nascondersi» ovunque, ma forse è più facile ritrovarlo nella prima modalità, nelle parole dirette (Flaubert: «Madame Bovary c'est moi». Io potrei dire che molto spesso: l'adolescente sono io).

Ma le parti dialogate sono anche quelle che più tentano e che portano quasi inevitabilmente a quella che Quinto definisce «mimesi un tantino irritante». E più si tenta di introdurre elementi dal *vivo*, dall'attualità, convenzioni linguistiche moderne della grande comunicazione invasiva, più si appiattisce e si banalizza la realtà e più la mimesi diventa «irritante». Sono tanti gli esempi

delle scimmiettature del gergo giovanile o adolescenziale, ma anche di quello infantile (che, però, nella narrativa per l'infanzia viene sopportato di più).

Tutto diventa necessariamente una *traduzione*, una riscrittura anche se necessariamente mimetica. Alla fine, se riesce bene, ai ragazzi può piacere, come piacciono agli adulti le *riscritture*, di cui è fatta tutta la letteratura.

Insomma, Quinto mi chiede di parlare più che della mia scrittura, di una delle questioni più complesse in termini di studio e di analisi letteraria. L'imitazione rifiutata da Platone, perché ritenuta forma di tipo drammatico e non narrativo *puro*; difesa da Aristotele, ripresa nel romanzo, ecc. e considerata anche elemento di disturbo rispetto ad un modo quasi *naturale* del narrare in sé.

La responsabilità di chi scrive sta nel modo in cui influisce la soggettività del narratore-insegnante. Nel libro di narrativa il lettore adolescente spera di rintracciare se stesso ed è per questo che è spinto a leggere: sta all'autore rendere il senso di questa scelta mentale e venirgli incontro spontaneamente.

Se ci riesce o meno, non sta a lui dirlo. Ma se lo scrittore pensa troppo al lettore, anche la sua scrittura finisce con l'essere quella del ragazzo a scuola, strumentale e didascalica; e lo stesso luogo della scrittura perde il suo spazio di autenticità e di identità personale dello stesso scrittore.

In conclusione, quale potrebbe essere il titolo di questo contributo?

«Quinto ed io...», oppure «Uno scrittore pensa ad alta voce sulla mimesi nella sua scrittura per ragazzi».

La ricerca dell'assoluto. I giovani di fronte alla letteratura

Che cos'è un diario? La domanda potrebbe dare luogo a una risposta semplice, la stessa che ritroviamo, senza troppa fatica, anche in un recente studio di Michel Mitterauer (*I giovani in Europa dal medioevo a oggi*, Laterza, Bari 1991): è un genere letterario, si legge, peculiare come l'autobiografia del «processo di individualizzazione dell'età giovanile» (p. 43). «Sia i diari che le autobiografie – prosegue l'autore – sono una caratteristica di quel confronto riflessivo con il proprio sviluppo che costituisce un tratto essenziale nella formazione dell'identità dell'Io» (p. 43). Dunque il diario come forma di espressione dell'autoriflessione giovanile, dei sentimenti e delle angosce che attraversano questa età di «passaggio».

Ma per rendere più critica la nostra risposta potremmo cominciare con l'apporre accanto alla prima domanda, un'altra interrogazione: che cosa *non* è un diario? La sottolineatura sulla negazione servirà a mostrare subito che il diario non è un genere letterario in assoluto e che per definirlo tale prima di tutto occorre fare dei nomi: il diario di Tolstoj è letteratura, come il diario di Henry James, o quello di Conrad; i diari di David Rubinowicz, di Mary Berg, di Anna Frank, o di Wanda Przybylska non sono di genere letterario, come non lo è quello pur sofferto di Daniele Leandri; infine conosciamo anche i *falsi diari* (cfr. S. Townsend, *Diario segreto di Adrian Mole*, Frassinelli, Milano 1984), che ci sollecitano a guardarci dalla veridicità dei diari *veri*. Un sospetto quanto meno fondato sui meccanismi del pensiero e della scrittura: il racconto scritto di un evento subisce sempre un processo di elaborazione, interpretazione, selezione e, alla fine, di traduzione: vale allora la pena di ricordare che le parole non sono le cose? che la sofferenza dei poeti si colloca proprio nel vuoto esistente tra le parole e il reale, tra le parole e i sentimenti? Dopo il grande miraggio del tardo Ottocento, in cui gli scrittori si illudevano della possibilità di rappresentare il reale sulla pagina, oggi abbiamo la consapevolezza piena che il mondo (e i sentimenti vissuti dagli uomini per il fatto di essere nel mondo), quando si trasforma in racconto, non è che una trama di parole: qualcosa che ha a che fare con la finzione, più che con la verità.

Per questo, il diario, come ogni altra forma di scrittura dell'*anima*, o di scrittura documentaria o autobiografica, anche se non è un testo polimorfo, intesse un rapporto di necessità con la letteratura. Ma in quale senso? Credo nel senso tecnicamente più comune, che ci consente di affermare se un testo sia o non sia un'opera degna di entrare a far parte della Biblioteca universale; ma anche in un senso più complesso, quello che vede nella letteratura un corpo di proposte capace di svolgere un ruolo determinante nella formazione di quel processo di identificazione di cui si diceva all'inizio, che non riguarda solo il giovane, in quanto adolescente, ma l'uomo nel suo continuo divenire (cfr. I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991). E questo non solo perché il raccontare storie rappresenta una spinta innata per ciascun essere umano, ma soprattutto perché l'essere umano ha bisogno del sogno, della fantasia; di disegnare mondi possibili diversi dal suo mondo reale: mondi che a confronto con la realtà di tutti i giorni lo aiutino a superare difficoltà, svantaggi, ma anche forme di intolleranza, di pregiudizio e di superficialità. Il mondo altro cui aspiro, o che invento, può sempre fare da supporto a quello in cui vivo, e in questo senso la letteratura gioca un ruolo di speranza, ma può altresì funzionare da visione critica delle mie scelte, spingendomi verso un più aperto universalismo.

In tutto questo discorso, qual è il posto dello stile? O siamo convinti che chiunque possa usare la penna per esprimere, anche da analfabeta, i suoi sentimenti, le sue idee, i suoi progetti?

Per comprendere attraverso la scrittura un proprio percorso morale e intellettuale di formazione; o, semplicemente, per dare voce a un disagio, per protestare, per tentare di opporsi a un'ingiustizia, o all'orrore o, infine, per concedere sfogo a una confessione inconfessabile è sempre necessaria una forma di cui si sia consapevoli. Siamo sicuri che una sorta di scrittura automatica, non ponderata e misurata, dia luogo, comunque a qualcosa di utile per il soggetto che vi accede (autore o fruitore)?

E come può, al contrario, accedere alla letteratura? Detto altrimenti, chi non sa scrivere da scrittore ha il diritto di esprimere le sue idee sulla pagina?

Dirò subito che oggi, più che in passato, si enfatizza il valore del diario e delle forme espressive «naturali» o «selvagge», perché portatrici comunque di un'esperienza autentica o, quanto meno, di un mondo *altro*. E questa enfasi si concretizza in collane e in edizioni di vario genere nella speranza di far uscire dall'uovo di Pasqua un altro *best seller*. Perché non dirlo?

La cultura scritta ha le sue leggi ferree e, forse, quanto sta accadendo oggi a proposito dei diari muove un attacco, più che alla letteratura, alla forza di un'altra grande forma di cultura, che non può andare perduta: quella orale. Anche il segreto, col tempo, può diventare dicibile, può essere una storia che

si racconta di voce in voce. Non tutto ciò che viene scritto, insomma, deve essere pubblicato o proposto in lettura ad altri, mentre, invece, una necessità esistenziale di uscire dall'omologazione, dall'indifferenza, o la speranza di un futuro successo, fanno perdere a molti il dono della decenza: tanto che un critico (Grazia Cherchi) recentemente azzardava l'idea che in Italia ci siano più scrittori che lettori. Certo, la scrittura gioca un ruolo importante nell'autoriflessione; ma tra un testo *autoriflessivo* e un testo capace di *aperture*, c'è una cesura, spesso insuperabile: lo stile, la forma. Non dunque *quanto* si dice è importante, ma *come* viene detto. A meno che, quanto viene scritto, come nel caso di Mary Berg, o di Anna Frank, non abbia un carattere di eccezionalità: mostri un orrore che si vuole cancellare o rappresenti sentimenti così intensi da essere subito universali. Una storia che non si può tacere, dunque, anche con le sue distassi e i suoi analfabetismi, perché il testimone-protagonista, in questo caso, non vi entra come singolo individuo soltanto, ma come un atomo sofferente di tutta l'umanità, una voce contro tutti. Di questo valore universale e irrinunciabile del diario, o dell'autobiografia, il curatore o l'editore devono essere convinti, pena la banalizzazione di un'esperienza uguale a tante altre e inutile perché incapace, come suggeriva Tolstoj, di toccare, far vibrare, l'animo umano.

Quale valore e quale peso può avere, allora, la scrittura nel giovane adolescente?

Credo che possa essere considerata come una «prova» della vita, una sorta di scommessa, come se ne fanno spesso tante, e non solo da ragazzi.

Quando François Truffaut mette mano alla sceneggiatura del suo film *I 400 colpi* l'idea ispiratrice è quella di «tracciare una cronaca dei tredici anni, non con commossa nostalgia – scrive – ma al contrario, come un'età infelice da attraversare» (*Les aventures d'Antoine Doinel*, Mercure de France, Paris 1970).

E, infatti, il protagonista del film, Antoine Doinel «consuma i suoi irrequieti tredici anni tra la scuola che lo annoia e l'ambiente familiare dove si sente escluso» (*I film di François Truffaut*, Gremese, Roma 1990).

Dopo diverse disavventure che portano Antoine Doinel a marinare la scuola e poi a scappare di casa, la madre, preoccupata solo di difendere la sua bellezza, tenta di riportarlo alla ragionevolezza facendosi promettere un buon risultato nel prossimo tema di francese. Antoine legge con entusiasmo e passione *La ricerca dell'assoluto* di Balzac. In classe svolge il tema usando le stesse parole del libro, impresse nella sua memoria in modo indelebile; rapinando Balzac, diremmo oggi, per dare voce a una storia che ancora lo commuove: la morte del nonno. La consegna di *Petite Feuille*, l'insegnante di francese, era chiara: «Descrivete un grave avvenimento di cui siete stati

testimoni e che vi ha coinvolto personalmente» (F. Truffaut, *op. cit.*, p. 80).

La scrittura mostra qui tutta la sua ambiguità. Antoine aveva letto il romanzo di Balzac a casa sua, solo, «disteso su un divano, fumando una sigaretta» e udendo una voce esterna a sé che gridava: «Eureka! ho trovato». Chi trova la via è certo Balthazar, il protagonista del libro, la cui ricerca sembra votata di continuo al fallimento, eppure egli non se ne distacca assorto com'è fino all'ultimo nei suoi progetti. Balthazar probabilmente incarna il giovane Balzac, come Doinel, forse, rappresenta sullo schermo il ragazzo Truffaut: insieme la speranza, l'illusione che un progetto ambizioso, un sogno abbiano compimento, o comunque si possano sempre sostituire a contatto con la realtà con un altro sogno. Doinel non si lascerà mai sopraffare dalle trame del mondo adulto, anche quando si troverà rinchiuso nel riformatorio, tenderà la fuga, e con essa di riprendersi l'immaginazione, il sogno. Ma quando consegna il compito corretto di francese, *Petite Feuille* lo smaschera, lo denuncia come mentitore, «un abominevole plagiatore!». Il voto è uno zero. Antoine non se la sentirà di ritornare a casa e questo fallimento imprevisto della sua «prova di scrittura» si trasforma in un fallimento di vita.

Dicevamo, all'inizio, dell'*ambiguità* della scrittura, che qui si mostra assai bene. L'esperienza che Antoine ha vissuto attraverso la lettura di Balzac è diventata parte della sua storia, un fatto di cui è stato testimone e che l'ha coinvolto direttamente, come chiedeva la consegna del tema di francese. Un *fatto*, ma costituito da una trama di parole. Il suo fallimento sta nel non essere riuscito a rispondere al suo desiderio di raccontare un simile sentimento con parole interamente «sue». Una questione di forma e di stile? Certo, *Petite Feuille* mostra di non sapere come si accede allo stile, alla scrittura letteraria. Non è forse vero che la letteratura si fa, anche, sulla letteratura? E quanto della letteratura ha a che fare con la rapina di altri testi prima che lo scrittore o il poeta giungano alla scoperta della propria sua voce?

Vale forse la stessa riflessione anche nel caso contrario, di una pagina che non esiste in quanto a stile e forma, ma che viene proposta in lettura agli altri?

Un fallimento, che, tra gli altri, pone il problema del ruolo della lettura nei giovani e del conseguente rapporto tra lettura e scrittura.

Non citerò numeri e statistiche sul calo della lettura in età tra i 15 e i 20 anni. Il fatto stesso che gli editori italiani non investano fondi ed energie per far nascere una collana di libri rivolti a questa fascia d'età parla da sé. Così, spesso, dopo la scuola media, il giovane fa i conti soltanto con la lettura dell'obbligo scolastico. In questi ultimi anni, poi, la moda del «lavoro sul testo» schede, controschede, analisi, ricostruzioni, teorie dell'interpretazione, scavi linguistici, ecc. ha frapposto altri ostacoli alla lettura come piacere o desiderio. È pur vero quanto afferma Barthes che il piacere del testo nasce da

una sua completa fruizione, in grado di svelare tutti i meandri di una storia o di una pagina; ma credo si debba affermare prima di tutto che il lavoro sul testo non deve anteporsi mai alla scoperta del gusto della lettura. Inoltre, la discesa nella profondità e nei labirinti della scrittura letteraria non è una possibilità (o una necessità) per tutti, come la scuola vorrebbe far intendere. E bisogna ammettere anche che esistono, e vanno rispettate, diverse possibilità di lettura di un testo; da quella superficiale, che si ancora soltanto al significato apparente, ai personaggi e alla storia; a quella, via via, sempre più interna al linguaggio, alla costruzione del testo e ai suoi significati più profondi.

L'editoria scolastica, dunque, spesso compie un guasto irrimediabile: interrompe il rapporto diretto autore-lettore, il ritmo della storia, intercalando il testo con note e commenti, schede, impedendo quello che Todorov ha chiamato il passaggio dal mondo immaginifico dello scrittore a quello del lettore: una comunicazione che mette in moto la capacità di invenzione del lettore che nel suo privato può compiere un viaggio nel testo altrettanto produttivo di significati (cfr. T. Todorov, *Poétique de la prose*, Seuil, Paris 1978). Un modo, suggerisce Proust, per accedere a qualcosa di noi stessi: quella verità che non possiamo ricevere da nessuno fuori di noi (*Scritti mondani e letterari*, Einaudi, Torino 1987).

Allora, c'è un legame di necessità tra scrittura e lettura: nel senso che non si può dare scrittura senza la lettura, mentre viceversa la lettura può far rinunciare a scrivere. In ogni caso la lettura, prima della scrittura, favorisce l'accesso all'invenzione, alla fantasia, a quei mondi possibili che possono aprire la vita di ciascuno a una progettualità sempre nuova. La lettura implica, infine, un raffronto diretto e serrato con l'*altro da me*. E su questo argomento vorrei tornare prima di concludere. Per ora, mi basti accennare al fatto che per avviare il circuito lettura-scrittura, o anche solo il circuito della lettura nel giovane adolescente, è necessario farsi promotori di un progetto che non sia di *colonizzazione*, ma che cerchi di partire dall'interno del mondo giovanile (nel corso del dibattito, potrei delineare per grandi tratti un metodo di lavoro che individui una griglia di lettura attraverso il microcosmo adolescenziale). Qui, basterà ricordare che spesso l'adulto che consiglia qualche *buona* lettura al giovane lo fa non tanto interrogandosi sui suoi bisogni, quanto sui propri: quali letture dovrà fare questo giovane per crescere, attraversare la linea d'ombra che lo separa dal mondo adulto? Era questa, per fare solo un esempio, l'impostazione di una famosa collana einaudiana, chiamata «Biblioteca Giovani». Come il *buon* colonialista, l'adulto, in questo caso, nell'adolescente non vede l'*altro da sé*, ma soltanto una sorta di «primitivo» che deve incivilirsi seguendo i valori «superiori» che gli provengono dal mondo matu-

ro. Osservando l'egocentrismo del mondo adulto, non se ne deve concludere che si giudica sempre e soltanto in funzione di sé? «Per prima cosa, si era fatto in qualche modo straniero nel proprio paese, al fine di conoscerlo meglio», scrive Montesquieu nel suo *Esprit des lois*. La conoscenza di sé implica in via preliminare quella degli altri; «il metodo comparativo è l'unica strada che conduca al fine» (T. Todorov, *Noi e gli altri*, Einaudi, Torino 1991, p. 418).

Ecco, forse, dove il fallimento di Antoine Doinel si incontra con il fallimento del progetto adulto (genitori, insegnanti, educatori, stato, ecc.). La comprensione dell'*altro* non passa tanto da un annullamento del sé o da un annullamento dell'*altro*, quanto dalla fase finale di un processo, il cui procedimento si potrebbe descrivere in questi termini: «La conoscenza dell'*altro* dipende dalla mia stessa identità. Ma a sua volta, questa conoscenza dell'*altro* determina in me un ulteriore passo verso la conoscenza di me stesso, cosicché accade che la mia identità si trasforma e dunque l'intero processo può ricominciare; nuova conoscenza dell'*altro*, nuova conoscenza del sé, e così all'infinito» (T. Todorov, *Les morales de l'histoire*, Grasset, Paris 1991). In questo percorso, che tende verso un ideale, i due termini di confronto e di incrocio sono sullo stesso piano, portatori di un pensiero e di una cultura non situate in rapporto gerarchico l'una con l'altra.

Se la lettura nell'adolescente si inceppa, le ragioni possono essere intrinseche alla sua storia, ma anche estrinseche: una forma di ribellione al progetto di colonizzazione degli adulti.

Dato il tempo, ho potuto soltanto accennare ad alcuni temi in gioco nel rapporto lettura-scrittura nel giovane adolescente, e al fallimento cui sembra essere votata una scrittura «naturale», se non è supportata da una forma e da uno stile consapevoli.

Per concludere, vorrei soffermarmi sul caso in cui il diario o l'autobiografia, pur essendo fuori dalla letteratura, si impongono per la loro urgenza o necessità: una necessità che trova luogo all'interno del soggetto spesso inconsapevolmente, ma che si incontra, nello stesso tempo, con un bisogno più generale dell'umanità intera.

Faccio riferimento, per necessità di scelta, a due diari di adolescenti, scritti a poca distanza geografica, nella Polonia occupata dai nazisti. Il diario di Mary Berg, sopravvissuta alla *Shoah* perché ebrea di nazionalità americana, e quello di David Rubinowicz, scomparso in uno dei tanti forni crematori di Treblinka. Mary Berg mostra un'evidente predisposizione alla scrittura e in una pagina del suo diario dichiara anche come la lettura di un romanzo sia una necessità insostituibile per la sua sopravvivenza nel carcere Pawiak del ghetto

di Varsavia. David Rubinowicz è, al contrario, un ragazzo con scarse doti linguistico-espressive e spesso, descrivendo ciò che prova e vede, commette errori di sintassi. Una storia e un destino diversi, ma una condizione comune: l'essere testimoni dell'orrore e della persecuzione nazista, di un mondo che non esisterà mai più. Quanto basta per spingerli a scrivere, documentando meticolosamente, spesso con la precisione di un'archivista, gli accadimenti che li circondano. Una vocazione alla storia che si eleva subito a forma di resistenza attiva contro i tedeschi, il cui disegno era di sterminare un popolo, passando ogni loro atto sotto silenzio.

Tanti altri, intellettuali, storici, uomini di cultura e religione, tennero un diario di quegli eventi, sempre con il desiderio consapevole di mantenere in vita una parte del mondo che sembrava destinato a scomparire; ma spesso, queste testimonianze, dopo la guerra, risultarono essere soltanto «lo specchio dei sentimenti e dei pensieri dei loro autori; ...uno sfogo personale una confessione».

Il diario di Mary Berg, come e più ancora di quello di David Rubinowicz, mostra una visuale amplissima che abbraccia buona parte dell'universo concentrazionario che i nazisti avevano costruito in Polonia.

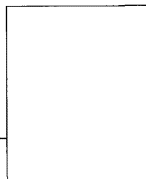
La spinta a scrivere venne loro, certamente, dall'orrore del tempo, dall'indicibilità stessa degli eventi; e, pagina dopo pagina, l'orrore diventa leggibile, grazie alla loro scrittura, rappresentabile. Il silenzio di quegli innocenti diventa grido, memoria collettiva, passato che non può passare.

Ecco, credo che siano questi i casi in cui la scrittura «bambina» ci consegna un documento in grado di contribuire alla costruzione della nostra identità di uomini d'oggi.

Si danno di seguito autori e titoli di libri citati nella conversazione, o a cui si è fatto riferimento:

- | | |
|-----------------|--|
| M. Mitteraurer, | <i>I giovani in Europa dal medioevo a oggi</i> , Laterza, Bari 1991. |
| L. Tolstoj, | <i>I diari</i> , Longanesi, Milano 1980. |
| H. James, | <i>Taccuini</i> , Theoria, Roma 1986. |
| J. Conrad, | <i>Autobiografia</i> , Mursia, Milano 1982. |
| M. Berg, | <i>Il ghetto di Varsavia. Diario</i> , a cura di Frediano Sessi, Einaudi, Torino 1991. |
| D. Rubinowicz, | <i>Diario</i> , Einaudi, Torino 1960. |
| W. Przybylska, | <i>Una parte del mio cuore</i> , Sandron, Firenze 1963. |

- D. Leandri, *Scusa i mancati giorni*, Einaudi, Torino 1987.
I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991.
Id., *Una pietra sopra*, Einaudi, Torino 1980.
F. Truffaut, *Les aventures d'Antoine Doinel*, Mercure de France, Paris 1970.
O. Fornari, *I film di François Truffaut*, Gremese Editore, Roma 1990.
H. De Balzac, *La recherche de l'absolu*, Gallimard, Paris 1971.
R. Alter, *I piaceri della lettura*, Leonardo, Milano 1989.
T. Todorov, *Poétique de la prose*, Seuil, Paris 1978.
Id., *Noi e gli altri*, Einaudi, Torino 1991.
Id., *Les morales de l'histoire*, Grasset, Paris 1991.
M. Proust, *Scritti mondani e letterari*, Einaudi, Torino 1987.
C. de Montesquieu, *Oeuvres complètes*, Seuil, Paris 1964.
A. Seghers, *Incontro a Praga*, Milano, Guanda 1983.



Il contributo della calligrafia nell'insegnamento della scrittura

Il valore pedagogico della calligrafia è stato in questo secolo sempre meno considerato e apprezzato fino ad essere prima ostacolato e poi abbandonato in nome di principi educativi che privilegiano l'aspetto spontaneo e creativo del bambino che impara a scrivere.

Ciò nonostante, non si può del tutto ignorare il contributo di questa materia nel dibattito pedagogico e non sono da gettare alle ortiche tutte le sue potenzialità educative.

I primi trattati del Cinquecento (Arrighi, Tagliente, Palatino, Cresci, ecc.) non erano indirizzati a fanciulli ma a scrivani professionisti; la figura principale nell'insegnamento primario rimaneva il maestro d'abaco, o un membro del clero, il quale spesso non sapeva nemmeno lui scrivere troppo bene. Sembra cioè che il mondo della calligrafia non fosse interessato ai problemi educativi, tuttavia, alla fine dello stesso secolo, avvenne qualcosa di importante da questo punto di vista. Padre Giuseppe Calasanzio, fondatore a Roma delle così dette «scuole pie», chiamava uno dei maggiori calligrafi romani del tempo, Ventura Sarafellini, a insegnare nella sua scuola. Il fatto è degno di nota: le «scuole pie» rimasero per lunghissimo tempo l'unica scuola pubblica dove si insegnava la calligrafia anche a livello elementare. E questo succedeva per la prima volta. Il modello insegnato da Ventura Sarafellini non era la corsiva usuale, ma la scrittura dei calligrafi-artisti dell'epoca, cioè la cancelleresca nel suo tipico tracciato «bastardo», come fu chiamato¹⁾.

Per arrivare all'inserimento della calligrafia a livello primario in maniera generalizzata bisognerà attendere la fine del Settecento con la riforma Teresiano-Giuseppina e la creazione delle scuole normali che preparavano i maestri. In tal modo la calligrafia non era più esclusiva dei calligrafi: tutti coloro che volevano insegnare nelle scuole elementari dovevano imparare nella scuola normale la calligrafia. Il testo ufficiale era quello di Francesco Soave²⁾ che, non a caso, calligrafo non era, tanto che c'è da dubitare che sia effettivamente suo. Ed il dubbio è anche confortato dal fatto che le prime edizioni furono pubblicate senza il nome dell'autore. Il Soave comunque

ebbe il merito di generalizzare il termine «calligrafia» che fino a quel tempo non era corrente. Il testo comprende una descrizione abbastanza minuziosa e analitica del modo di scrivere le lettere, di collegarle, dell'altezza, della pendenza e, per facilitare la pratica, consiglia l'uso di falserighe: righe orizzontali e verticali con la traccia della pendenza del carattere da scrivere. Il trattato del Soave ebbe notevole diffusione con parecchie ristampe anche al di fuori dei confini del Lombardo Veneto³⁾.

Tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento vi fu una vera e propria rivalutazione, anche se strumentale, della calligrafia e questa volta, contrariamente a ciò che era avvenuto nel Cinquecento, i calligrafi si rivolsero spesso «alla Gioventù studiosa», dedicando loro i propri lavori e aprendo scuole, come nel caso del Giarrè e dei suoi figli a Firenze. Il Giarrè padre, Gaetano, fondatore della scuola, ci informa del suo metodo per insegnare a scrivere nel suo libro «Gaetano Giarrè / scrittor fiorentino / inventò e incise questo nuovo metodo per formare un bel carattere /» Firenze, 1800-1801, in cui ci parla di una «tavola» di sua invenzione:

La Tavola adunque che si deve formare (...) può essere di qualunque metallo, o sivvero di legno. Io mi servirei di una lastra di stagno tinta di nero a olio, nella quale incidendo molto in grande tutte le lettere dell'alfabeto, come pure le diverse concatenazioni...; dando al fanciullo in mano una penna molto spuntata e senza fendere gli si faccia ripassare per qualche tempo le suddette lettere; il che farà con piacere e molto più se gli si faranno riempire di gesso da oro: indi nuovamente vuotarle contribuendo molto la profondità delle lettere a obbligare il principiante a portar la mano nel suo vero punto, e la penna in faccia.

Dopo essersi il Principiante esercitato circa venti giorni prima sopra la nuova tavola, passerà a scrivere sopra la carta procurando di mantenere agilità nel maneggio della penna. Per far ciò è necessario che il maestro delinei in color rosso per cinque o sei giorni tutte le lettere (...) con i suoi chiari-scuri, acciò il fanciullo possa comprendere con facilità dove più e meno pigiar deve la penna, indi passerà senza guida alla lezione (della tavola terza) osservando con attenzione le regole generali per mezzo delle quali in breve tempo arriverà ad acquistare un carattere franco ed unito.

Spesso i calligrafi si sono ingegnati per trovare nuovi metodi e supporti nuovi o non usuali per insegnare a scrivere: nel 1845, per es., un calligrafo di Brescia, un certo Bartolo Berenzi, propose un nuovo metodo che richiedeva l'uso di un lastra di vetro ricoperta di «pece greca» da usarsi più o meno come le tavolette cerate romane, al fine di risparmiare la carta⁴⁾.

La calligrafia di questo periodo assolse un preciso compito morale e

istituzionale grazie anche alle frasi usate per imparare a scrivere e cioè sentenze, proverbi infarciti di senso patriottico e così via, per finire con l'ambiguo ma significativo doppio senso della parola «carattere»: la formazione del buon carattere (di scrittura) diventa una metafora educativa o addirittura politica.

Nella prima metà dell'Ottocento, inoltre, una scrittura diversa chiamata «inglese» fu adottata a partire dal Lombardo-Veneto espandendosi rapidamente in tutta Italia soprattutto per merito del calligrafo Bartolommeo Ponzilacqua di Venezia autore degli esemplari per le scuole³⁾. Così l'inglese entrava nelle scuole diventando la scrittura ufficiale italiana.

In quel periodo la buona scrittura era un reale elemento di distinzione professionale: per moltissimi lavori era richiesta una «buona mano di scritto». In epoche senza macchine da scrivere e senza fotocopiatrici, il saper scrivere bene dava realmente buone possibilità di trovare lavoro. Non a caso la calligrafia era considerata la «porta degli impieghi» ed entrava perfino nei collegi militari, associandosi spesso a materie decisamente professionali.

Così in molte scuole private l'insegnamento della calligrafia rappresentava un punto di forza e di attrazione: alcune erano rette da maestri di scrittura e tutto questo contribuiva a rendere più importante la materia. Ippolito D'Aste a Genova, Biagio e Costantino Santerini a Cesena, i Giarrè a Firenze. L'arte del bello scrivere entrava anche nei collegi e nei convitti femminili come quello del Barracano di Bologna o della SS. Annunziata di Firenze, ma nell'educazione colta e raffinata delle fanciulle nobili e ricche, la calligrafia rappresentava soltanto un «art d'entretien», più o meno come lo studio del pianoforte o del ballo.

Negli anni 40-50 fatti importanti ebbero il loro riflesso sull'insegnamento della scrittura nelle scuole: cambiava il mezzo scrittorio da penna d'oca a pennino metallico, il modo di insegnarla con l'uso di modelli litografati e non più in calcografia. Il primo, o uno dei primi esemplari in litografia, è quello di Ippolito D'Aste del 1840, molti modelli tuttavia continuavano ad essere incisi in rame fino alla fine del secolo ed alcuni calligrafi (fra cui il Nicola D'Urso nella prima metà di questo secolo) non approvavano i modelli litografati.

L'avvento della scrittura inglese e del pennino metallico è stato spesso criticato dai pedagoghi. Il carattere inglese è a pressione anziché a trazione, quindi più lento, più pesante e pertanto più faticoso: inoltre, per la sua forte pendenza, costringe a posizioni e a movimenti innaturali ed esige molto esercizio prima di poter conseguire dei risultati apprezzabili. Tant'è vero che successivamente fu proposto il modello inglese diritto che prese sempre più piede e diventò poi quello ufficiale e approvato.

I calligrafi, nell'adottare l'inglese, si resero ben presto conto che si tratta-

va di una scrittura che, nonostante la pendenza, non era velocissima, che occorreva un tipo di scrittura più rapido, da adottare per le occorrenze di tutti i giorni e crearono l'inglese corsiva, o spedita, da contrapporsi a quella di prima, marcatamente calligrafica e chiamata «piana».

In effetti l'adozione del modello inglese pendente aveva suscitato le perplessità di ispettori scolastici e maestri oltre che dei teorici dell'educazione. Uno di questi ispettori, Sebastiano Cavallero, nella sua relazione alla giunta municipale di Monza nel 1882 sulla sezione didattica dell'esposizione di Milano dell'anno precedente criticò aspramente il carattere inglese, specialmente quando adottato nelle scuole elementari e lo considerò un carattere decisamente calligrafico e poco adatto per bambini delle elementari consigliando l'abolizione delle falserighe e l'adozione della scrittura dritta.

La questione scrittura dritta o pendente è una di quelle questioni sulle quali ci fu asprissima polemica sia fra i calligrafi che fra i pedagoghi stessi. Coloro che si occupavano in un qualche modo di scrittura non potevano non pronunciarsi: si doveva essere pro o contro. La tendenza generale comunque fu quella di condannare la scrittura pendente perché nociva e di favorire quella dritta, alla cui adozione si opposero alcuni calligrafi, e fra questi Emilio Ageno di Genova e Filippo Repossi di Venezia.

Negli Stati Uniti la scrittura dritta fu adottata per soli dieci anni tra il 1890 e il 1900, ma fu poi abbandonata perché ritenuta troppo lenta, a favore di sistemi corsivi prettamente americani pendenti e più veloci (Palmer, Mc Neal ecc.)⁹.

Un fatto certo è che la pedagogia stava invadendo sempre di più un terreno tradizionalmente della calligrafia. Ma in Italia, contrariamente a quello che successe in altri paesi come la Germania, il Belgio o la Danimarca, i pedagogisti si accontentarono di principi generali e non si occuparono mai specificamente dell'insegnamento della scrittura, se non per criticare l'operato dei calligrafi i quali, specialmente dopo le leggi sull'obbligo scolastico (in particolare la legge Coppino del 1877 e il R.D. dell'8 luglio 1888 per la nomina a maestri di calligrafia), si trovarono di fronte a gravissime situazioni di analfabetismo alle quali risposero come meglio poterono con congressi, petizioni, battaglierie riviste...

Ciò nonostante, la calligrafia nell'insegnamento perse sempre più terreno, le furono dedicate sempre meno ore, dalla legge Casati a quella Gentile, che eliminò del tutto la parola «calligrafia» e ne ridusse drasticamente l'orario. E man mano che perdeva terreno, diventava sempre più un insegnamento femminile assimilabile a quello dei «lavori donneschi».

Il fatto è forse che i calligrafi non ebbero il tempo, perfino la volontà, di organizzarsi in maniera efficace per far fronte ai loro onerosi impegni, non

ultimo, non dimentichiamolo, quello di esperti verificatori di scritture contestate.

Non ebbero, da un lato, una chiara coscienza di categoria e, d'altra parte, non seppero offrire soluzioni pedagogicamente avanzate sul fronte dell'insegnamento primario dello scrivere, rimanendo sempre ancorati ad una tradizione di insegnamento analitica, infarcita di definizioni tecniche e nello stesso tempo di estro artistico.

Non ebbero inoltre chiara la necessità, a mio avviso fondamentale, di promuoverne l'aspetto artistico, mentre negli stessi anni di fine secolo e inizio del nostro in Inghilterra E. Johnston ridava dignità, coscienza e corpo all'arte dello scrivere⁷⁾. Da noi tutto questo è mancato: i calligrafi si preoccupavano soltanto o dei loro esigui salari o di come insegnare l'inglese ai loro allievi in maniera efficace. Non importa che calligrafi nostrani vincessero più volte medaglie d'oro in concorsi internazionali (E. Andreoli da Milano, per es.); la loro fama qui era legata soprattutto all'attività didattica nelle scuole e le polemiche fra i calligrafi stessi erano improntate a problematiche del genere.

Numerosi sono i calligrafi che hanno avuto particolarmente a cuore l'aspetto didattico, che è ciò che interessa maggiormente in questa sede, e ciascuno ha senz'altro contribuito in modo costruttivo. Intanto i pedagogisti italiani che sempre di più si volevano occupare di questi problemi, non facevano altro che offrire principi generali senza affrontare gli aspetti pratici della materia.

Le critiche alla calligrafia riguardavano soltanto alcuni aspetti dell'insegnamento dello scrivere, soprattutto quelli legati alla noiosità, alla ripetitività e allo sforzo fisico richiesto al bambino per imparare a scrivere. Nessuno criticava i risultati: ancora oggi ci stupiamo di fronte all'eleganza e alla chiarezza di scritture vergate dai nostri padri o dai nostri nonni.

Con il passare del tempo, le critiche si allargarono al tipo di scrittura, sia come traccia (diritta o pendente), sia come modo di eseguirla (a pressione o a trazione) e quindi i pedagogisti in prima persona proposero essi stessi dei modelli grafici, come, ad es., la scrittura Marcucci e lo «script»⁸⁾, trascurando talvolta l'aspetto formale.

Oggi, in Italia, è ben difficile trovare pedagogisti che si occupino dell'insegnamento della scrittura considerando l'aspetto grafico con la giusta e doverosa importanza. Anche qui, restiamo solo nel campo delle belle intenzioni, ma, a tutt'oggi, non esistono studi aggiornati paragonabili a quelli di un Dottrens. L'accento dei programmi è sul conseguimento della lingua scritta, non già del modulo grafico, che sembra non avere più alcun peso.

I calligrafi ci avvertono che la loro arte possiede anche valore pedagogico e i principi della scuola attiva e il metodo globale non possono permettersi di ignorarlo, come invece succede generalmente.

Moderni pedagogisti come Luciano Corradini hanno scritto⁹⁾:

L'attenzione alla spontaneità e ai contenuti ha messo in ombra l'importanza della regola e della forma dello scrivere. Ogni norma calligrafica, in particolare, è stata avvertita come arbitraria, astratta, superflua, in nome della personalità di ciascun ragazzo e della personalizzazione della scrittura.

E altrove lo stesso Corradini ribadisce¹⁰⁾:

Si dice che scrivere non è solo problema di manualità, il che è verissimo. Di fatto però è anche questo. (...) Come non ci si veste solo per ripararsi dal freddo, così non si parla e non si scrive solo per farsi capire in qualche modo.

Tra i calligrafi che si sono occupati in maniera attiva di questioni didattiche e pedagogiche, vi sono il già citato Ageno, G. B. Filippo Repossi e Giovanni Colombini di Firenze, attivi fra la fine del secolo scorso e l'inizio di questo. Quest'ultimo pubblicò, fra l'altro, sillabari, quaderni metodici e sussidi didattici vari: parteggiò per la scrittura dritta e pubblicò parecchi articoli su temi specifici dell'insegnamento dello scrivere, dal modello di banco ideale per i ragazzi a scuola, a questioni riguardanti la scrittura inglese, ecc.

Lo specchio riflettente di queste attività spesso erano le riviste; ma non soltanto le riviste calligrafiche per eccellenza, come «Scrittura», «Il Calligrafo», «La Calligrafia», ma anche riviste dedicate alla scuola dove insegnanti calligrafi avevano il loro spazio abituale, come nel caso del celebre prof. Giovanni Thevenet di Milano collaboratore abituale della rivista di fine secolo «La scuola secondaria italiana». Il Colombini fondò il periodico di pedagogia dal titolo «La scuola fiorentina».

Il calligrafi più sensibili alle istanze pedagogiche si resero pure conto che le scuole normali che preparavano i loro futuri colleghi fornivano poco o nulla istruzione pedagogica sia in senso generale che in senso stretto, cioè non veniva insegnato a insegnare a scrivere. Per sopperire a tale lacuna, alcuni di essi, fra cui il citato Ageno, pubblicarono dei manuali di metodica in cui inserivano elementi di pedagogia, un discorso generale sull'importanza della calligrafia nella vita quotidiana, nel commercio, nell'industria, un buon metodo per insegnare a tracciare le varie scritture inserite nei programmi ministeriali del tempo. La frase del Vecchia, illustre pedagogo, che la «bella scrittura è un ornamento di buona educazione» rimbalzava molto spesso da un autore all'altro. I pedagogisti più famosi, fra cui, oltre al Vecchia, il Rayneri e il Troya, erano fra i più citati.

Celebri a quei tempi i manuali di metodica di Filippo Tommasoli di Verona, di Giovanni Tonso di Torino e dell'Ageno.

I principi pedagogici della scuola attiva, del «gioco» e della giustificazione sono semplicemente ignorati a favore della pedagogia dello sforzo e della volontà: la base è la ripetizione, talvolta ossessiva, di lettere, parole, frasi prive di ogni riscontro con la realtà del bambino che impara suo malgrado.

A tal proposito, aggiunge l'Ageno in *La scrittura nella storia, nell'arte, nella scuola*, Genova 1921, pag. 153:

Devono esigersi (gli esercizi preliminari) eseguiti con precisione, così che l'alunno resti obbligato a concentrarvi la maggior attenzione e a sentir lo sforzo della buona riuscita.

E aggiunge in nota:

Tale richiesta, malgrado si presenti contraria al principio pedagogico secondo il quale l'insegnamento ha da porgersi dilettevole e non affaticante, riesce però di utilissima ed efficace forza insegnativa rispetto alla tecnica della materia. Se si riducesse la difficoltà dei primi esercizi, verrebbe ad affievolirsi l'attenzione dei discenti, a mancare la necessaria base per il procedimento successivo, e sarebbe ritardato e compromesso il profitto. Che l'insegnamento non debba comunque, opprimere né annoiare, è verissimo, ma che tutto debba farsi giocondamente, senza sforzo, senza lavoro (a meno che non si tratti di giardini d'infanzia), non lo credo io e non lo credono uomini che hanno quell'autorità che io non ho.

E prosegue citando Ferdinand Buisson¹¹⁾:

Se noi dovessimo un dì giungere al risultato, che l'idea dello sforzo, l'idea della fatica e del lavoro venisse a sparire dalla scuola, in quel giorno l'istessa idea sarebbe prossima a sparire pure dalla società. Ed una società, a cui la legge del lavoro e del dolore sia divenuta insopportabile, è una società matura oggi per l'anarchia, domani per il despotismo.

Ma lo sforzo, ci garantisce l'Ageno, è presto ricompensato dai risultati e aggiunge, citando altri due personaggi illustri esponenti del positivismo, Roberto Ardigò, il quale consiglia di «sottoporre i fanciulli ad esercizi faticosi (...) purché la fatica non sia eccessiva», e Pietro Siciliani (quest'ultimo non a caso osteggiato poi dagli idealisti come Gentile), «far fare, non lasciar fare».

Il metodo principale è sempre quello: graduale, riassuntivo, basato su buoni modelli calligrafici in sintonia con questi principi e congruenti con l'insegnamento specifico dell'insegnante. Ecco anche perché spesso gli insegnanti provvedevano a far incidere loro stessi dei modelli e a fornire sussidi

didattici (falsierighe, ecc.) che poi adottavano nelle loro scuole.

G. Santucci, nel suo articolo *Scrittura e bella scrittura nei programmi della scuola primaria italiana dal 1860 al 1955*¹²⁾, illustra rapidamente il passaggio graduale, nei programmi scolastici, dalla concezione della necessità della calligrafia, a quella di una scrittura personalizzata, in cui sempre più conta l'aspetto della personalità dell'alunno.

E per arrivare ai programmi di oggi (1985) nei quali l'aspetto formale è completamente trascurato a favore di quello linguistico. Man mano che cambiano i programmi, il valore pedagogico della calligrafia diminuisce, perché non assolve più o sempre meno il compito di «correttivo sociale» fino alla sua totale scomparsa da ogni ordine di scuola nel 1970.

Significativo è anche il fatto che non sono opera di calligrafi gli ultimi interventi in materia grafico-formale relativi all'insegnamento della scrittura: l'adozione della scrittura diritta anziché pendente e il modello di scrittura di Alessandro Marcucci. Tuttavia occorre anche rimarcare che da allora non è più stato proposto nulla a questo riguardo e che gli esemplari di A. Marcucci prendevano spunto da quelli proposti in Germania per la riforma della scrittura tedesca (F. Leberecht, J. Degerbohl) e non erano dissimili da quelli usati oggi.

I modelli grafici proposti oggi iscrivono sia le lettere che i legamenti fra le lettere in un quadrato, così che, per es., una «a» occupa lo stesso spazio del legamento della stessa «a» con la lettera successiva creando una successione di rotondità e di legamenti assolutamente irrazionali. Tutto ciò all'insegna del facile e del rapido. Invece, oltre ad essere semplicemente di dubbio gusto, finiscono per ottenere l'effetto contrario (parole più lunghe del normale, conseguente maggiore difficoltà di lettura, ecc.). I calligrafi hanno ancora qualcosa da dire intorno alla creazione di modelli: è importante infatti sottolineare il fatto che i calligrafi non sono ispirati soltanto da canoni estetici, ma anche da principi di economia, di tracciato, di sobrietà e di armonia generale dello scritto. Ciò che rende piacevolmente estetica e ben leggibile una pagina scritta non è un insieme di lettere scritte bene singolarmente (anche se questa è una premessa indispensabile), ma il ritmo generale, l'andamento armonico e ben proporzionato che si concretizza nei legamenti, nel dosaggio degli spazi, in piccoli accorgimenti grafici e tutto ciò insomma che l'esperienza e la competenza può dettare, ma che generalmente l'occhio non esercitato non scorge. Se farete vedere a una persona inesperta diverse scritture domandandole di distinguere quella più bella, quasi certamente lo saprà fare, ma se provate a chiederne il motivo, probabilmente non saprà rispondervi se non «perché è più bella!».

In tal modo la calligrafia non è tanto l'arte di scrivere bene, quanto l'arte

di rendere bella una scrittura mediante artifici grafici e intelligente gestione dello spazio.

Si ritiene inoltre, ed è un vero e proprio pregiudizio, che per gli allievi delle scuole elementari, l'imparare a scrivere non sia un'attività interessante di per sé, indipendentemente cioè dal metodo con il quale si insegna. È, in pratica, considerato quasi un male necessario. Se così viene vissuto dai bambini, non è perché la cosa non interessa, né perché la scrittura di per sé sia una cosa noiosa, ma semplicemente perché è insegnata male o senza dare la giusta importanza al fatto grafico ed estetico.

Un celebre calligrafo olandese, Gerrit Noordzij, scrive in un interessante contributo ad un convegno di qualche anno fa¹³⁾:

En pédagogie, l'enfant est généralement sous-estimé. On tient qu'il lui serait difficile d'apprendre la capitale à côté d'une écriture courante. En réalité, l'enfant a déjà appris la capitale tout seul avant même d'arriver à l'école. Et il prend plaisir à apprendre de nouvelles choses. J'ai fait souvent des démonstrations des écritures anciennes devant des enfants pour leur donner une idée des ressemblances qu'elles présentent avec les écritures actuelles. Ils n'ont jamais manqué de me demander de leur apprendre l'onziale, les bâtarde et surtout les gothiques.

I pedagogisti sembrano preoccupati dal fatto che insegnando un medesimo tipo di modulo grafico, si svilisca per così dire o si deprima addirittura la personalità del bambino che deve imparare a scrivere.

Questa preoccupazione tuttavia ci sembra un po' eccessiva; in effetti, una volta che la mano è sufficientemente formata e allenata nello scrivere, la personalità o la individualità nella scrittura si scorge molto presto, anche se si è appreso a scrivere con il metodo tradizionale. Sono i calligrafi i primi a riconoscere questo fatto (v. Ageno) e i grafologi a enfatizzare al massimo che, nonostante l'insegnamento calligrafico, la persona trova un suo modo personalissimo di scrivere.

J. Crépieux Jamin, il padre fondatore della grafologia, cita l'esempio della scrittura adottata nei pensionati francesi del Sacré Coeur, di tracciato uniforme, quasi monotono, angoloso.

Non si può immaginare una regolarità né una semplicità più grandi – dice Crépieux Jamin – eppure dopo qualche anno che le giovanette hanno lasciato il convento (...) non si ritrova più la scrittura calligrafica del Sacré Coeur¹⁴⁾.

E a parte queste preoccupazioni del pedagogo, non rileviamo nessuna preoccupazione invece a carattere estetico-formale. Che il bambino debba partire dalla sua esperienza, dal suo gusto e dalla sua creatività è una cosa, ma

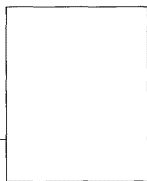
non dargli punti di riferimento o stimoli esterni di natura estetica è un'altra faccenda. La calligrafia è stata vissuta troppo come costrizione e troppo poco come gusto del bello, dell'armonia. Ciò che contava per i calligrafi più della stessa bella scrittura, era ciò che chiamavano l'euritmia, l'armonia dei caratteri.

Non è ancora avvenuto che calligrafi, pedagogisti, medici e tutti coloro che si occupano di scrittura, si siano messi attorno a un tavolo per cercare insieme una, anzi più di una metodica di insegnamento dello scrivere; mi auguro che ciò possa avvenire presto.

NOTE

- 1) Cfr. il catalogo della mostra *Scrittura e popolo nella Roma barocca 1585-1721*, Roma 1982, pp. 17 e 20, didascalia n. 40.
- 2) Sulla figura educativa di Francesco Soave v. AA.VV., *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, 2 voll., Milano, 1977; l'accento alla calligrafia a p. 171 del primo volume.
- 3) Cfr. *Saggio di una bibliografia di Francesco Soave*, di E. Motta, nel «Bollettino Storico della Svizzera Italiana» (1884-1885); tuttavia una delle prime edizioni risale al 1786 pubblicata in forma anonima (esemplare consultato alla Bibl. Braidense di Milano).
- 4) Documentazione in Archivio di Stato di Milano, Pubblica Istruzione 452.90 (1845).
- 5) Bartolommeo Ponzilacqua (1776-1844), originario di Lendinara (Rovigo), fu un calligrafo che rivestì particolare importanza nelle vicende scolastiche del Lombardo-Veneto nella prima metà dell'Ottocento; fu il primo ad introdurre stabilmente nelle scuole la scrittura inglese. Sulla diffusione della scrittura inglese in Italia v. il mio articolo *L'Anglaise est née a Livourne*, «Arts et Métiers du livre», n. 165, gen.-feb. 1991, pp. 53-56.
- 6) Sullo sviluppo storico dei modelli americani, sono fondamentali i contributi di Ray Nash (*American Writing Masters and Copybooks*, Boston, 1959; *American Penmanship 1800-1850*, Worcester, 1969). In particolare su Roger Spencer, figura particolarmente importante nel panorama americano (tutt'oggi si tiene annualmente una «Spencerian Saga»), di M. Sull, *Spencerian Script and Ornamental Penmanship*, 2 voll., Prairie Village (Kansas), 1989.
- 7) Su Edward Johnston, figura quasi mitica del revival calligrafico di questo secolo, esiste ormai una vasta bibliografia. Il suo *Writing and Lettering*, Londra, 1906 (tuttora ristampato) è considerato una «bibbia» nel suo genere. Sulla sua vita, v. P. Johnston, *Edward Johnston*, New York, 1976 (ma la prima edizione è del 1959). V. anche l'articolo di J. Wardrop, *E. Johnston: A Retrospect*, «Studio», n. 132, nov. 1946, pp. 137-143.
- 8) Di Alessandro Marcucci, ispettore centrale scolastico, fondatore delle scuole per con-

- tadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine, v. *La bella Scrittura*, Milano, 1928, e inoltre dello stesso, per un resoconto più ampio del suo operato: *La Scuola di Giovanni Cena*, Torino, 1948. Sullo «script» (che in Italia non ebbe tanta fortuna quanto in altri paesi) segnaliamo l'opera di R. Dottrens, *Méthode globale et écriture script*, Parigi, 1965, tr. it.: *Metodo globale e scrittura script*, Firenze, 1981.
- 9) L. Corradini nel suo intervento *L'insegnamento della calligrafia* al congresso nazionale di psicologia e grafologia tenutosi a Milano nel 1986 (v. Atti del Congresso, pp. 4 ss., pubbl. priv.).
 - 10) In: *L'educazione alla scrittura dalla calligrafia al word processor*, «Annali della Pubblica Istruzione», XXXIV, n. 2, marzo-aprile 1988, p. 192.
 - 11) Ferdinand Buisson (1841-1932), illustre pedagogo, premio Nobel per la pace 1927 e curatore di un famoso dizionario di pedagogia.
 - 12) G. Santucci, *Scrittura e bella scrittura nei programmi della scuola primaria italiana dal 1860 al 1955*, «I problemi della pedagogia», XI, n. 6, 1965, pp. 694-702.
 - 13) G. Noordzij, *La grammatographie*, in: *L'écriture: le cerveau, l'oeil et la main*, Actes du colloque international du Centre International de la Recherche Scientifique, Paris, Collège de France, 2, 3 et 4 mai 1988, a cura di C. Sirat e pubblicato da Prepols (Tournhout, Belgio), pag. 283. Segnaliamo questa pubblicazione, relativa a un importante convegno, per l'interdisciplinarietà e il valore scientifico dei contributi.
 - 14) J. Crépieux Jamin, *Le basi fondamentali della grafologia e della perizia in scrittura*, Torino, 1929, pp. 12-13.



Sull'edizione critica del *Diario* di Anna Frank *

Il senso del mio intervento vuole essere quello di richiamare l'attenzione sul *Diario* di Anna Frank e di stimolare la pubblicazione anche in Italia del *Diario* nella sua integrità, quale risulta, nella misura più approssimativa possibile, dall'edizione critica pubblicata nel 1986 dall'Istituto di documentazione sulla guerra di Amsterdam, che è il depositario dei manoscritti del *Diario*¹⁾.

Due i temi del mio intervento. In primo luogo una breve storia delle edizioni del *Diario* e delle ragioni per le quali si è pervenuti all'edizione critica. In secondo luogo i problemi che pone la realizzazione dell'edizione critica e della sua eventuale traduzione, nonché una esemplificazione, per meglio esplicitare il discorso e fare comprendere qual è l'importanza del problema sollevato, di ciò che il *Diario* nell'edizione comunemente in circolazione non contiene.

Tutto ciò presuppone, naturalmente, una premessa: sull'autenticità del *Diario* di Anna Frank non sussiste dubbio alcuno. Il problema non è questo: il materiale di cui si compone il *Diario* è sicuramente di Anna Frank, ma non tutto il materiale da lei elaborato e lasciato è stato accolto nelle edizioni del *Diario* che hanno preceduto l'edizione critica. Cercherò di chiarire come e perché.

* Le relazioni di Enzo Collotti e Frediano Sessi, che qui pubblichiamo, sono state lette il 28 febbraio 1992 in occasione della tavola rotonda sul tema *Le scritture dell'estremo: da Anna Frank a Peuw la bambina cambogiana*.

La tavola rotonda, che vide la presenza anche di David Meghnagi, giunse a conclusione di una serie di iniziative, dedicate alla figura di Anna Frank, promosse dalla scuola media di Villa Lagarina (Tn), a lei intitolata, in collaborazione con le amministrazioni comunali di Rovereto e Villa Lagarina e l'Associazione nazionale ex deportati.

Fu l'intervento di Enzo Collotti a sollecitare, in quell'occasione, l'edizione critica del *Diario* di Anna Frank: l'uscita, qualche mese dopo, della nuova edizione einaudiana (a cura di F. Sessi), lanciata sul mercato come quella definitiva, ha aperto più problemi di quanti ne abbia risolti e ha reso ancor più attuale quella sollecitazione.

In questa sede non possiamo che auspicare che si arrivi al più presto alla stampa dell'edizione critica dei quaderni di Anna, così come da tempo è avvenuto in Olanda e in Germania.

La prima edizione olandese, quella dalla quale hanno preso l'avvio tutte le altre edizioni, risale al 1947. Essa fu opera del padre di Anna Frank, Otto, il Pim del libro che tanta parte ha nel *Diario* e che tanta parte ebbe nella vita di Anna. Da quella edizione nacquero le traduzioni che all'inizio degli anni cinquanta diffusero il *Diario* in tutto il mondo, quella francese, la prima, nel 1950, quella inglese nel 1951, nello stesso 1950 anche quella tedesca, su cui diremo qualche altra cosa più avanti; anche l'edizione italiana del 1954 fu condotta direttamente sul testo dell'edizione olandese. Essa, come ben si sa, uscì con la presentazione di Natalia Ginzburg presso Einaudi, che da allora l'ha ripetutamente ristampata e che la ha tuttora in circolazione in diverse collane²⁾.

Ci si può domandare: perché a distanza di tanti anni è sorta l'esigenza di porre mano ad una edizione diversa da quella comunemente in circolazione? Le ragioni sono fondamentalmente due, indissociabili l'una dall'altra. La prima, la constatazione che il *Diario* non raccoglieva tutto il materiale lasciato da Anna Frank; la seconda, l'esigenza scientifica di fornire una lezione corretta di un documento storico e di una testimonianza umana di incomparabile valore. L'occasione che ha dato luogo alla revisione critica è scaturita, dopo la morte di Otto Frank, dalla disponibilità che l'Istituto di Amsterdam si è trovato ad avere dei manoscritti, di cui entrò in possesso nel novembre del 1980.

Di fronte alla ripetuta campagna lanciata da circoli neonazisti e da sedicenti storici revisionisti (David Irving sempre in testa), che per negare la cosiddetta «menzogna di Auschwitz» non hanno esitato in diversi paesi, non solo in Germania ma anche in Austria, in Svezia, in Olanda, in Francia e anche oltre Oceano, a mettere in dubbio anche l'autenticità del *Diario* di Anna Frank, accusando il padre di falso e di avere inventato con o senza complicità altrui il *Diario*, l'Istituto di Amsterdam ha ritenuto di dovere rispondere con le uniche armi a sua disposizione, ossia con la revisione scientifica dell'edizione approntata da Otto Frank tra il 1946 e il 1947 e con l'ausilio di una serie di perizie che convalidassero o smentissero l'autenticità del *Diario*³⁾.

A partire dal 1981 furono eseguite le seguenti perizie:

- una perizia di carattere tecnico relativa all'analisi dei materiali (carta, inchiostro, colla) per accertare che si trattasse di materiale in uso negli anni in cui fu scritto il diario, ossia tra il 1942 e il 1944;
- una perizia di carattere grafologico per accertare, sulla base di confronti con altri testi di mano di Anna Frank, la conformità della scrittura a quella della bambina. Anche in questo caso l'autenticità della scrittura è risultata pienamente convalidata, con l'eccezione delle correzioni o ag-

giunte apportate dal padre o da altri, come del resto era già e da molto tempo largamente noto, anche se non era mai stata verificata la portata e l'estensione di questi interventi esterni. La storia e i risultati delle perizie si trovano illustrati nella lunga introduzione all'edizione critica della quale si sta discutendo, che appare per molti versi, per la complessità e per la cura dell'operazione, una edizione esemplare.

A questo punto è necessario introdurre una parentesi sullo stato in cui si trovavano i manoscritti originali, sia per comprendere il lavoro di ordinamento e di edizione compiuto a suo tempo dal padre di Anna, sia per rendersi conto dei caratteri dell'edizione critica e quindi dei problemi che pone la sua eventuale traduzione. Ricordiamo anzitutto che Anna Frank iniziò il suo diario il 12 giugno 1942, giorno del suo tredicesimo compleanno in occasione del quale ricevette per l'appunto il quaderno al quale avrebbe consegnato la prima parte delle sue note quotidiane, e scrisse le ultime note sotto la data del 1° agosto 1944, tre giorni prima di essere arrestata con gli altri rifugiati dell'alloggio segreto. Dei manoscritti di Anna alla liberazione erano sopravvissuti tre quaderni di diari: il primo comprendente le date dal 12 giugno 1942 al 5 dicembre 1942; un secondo che copriva le date dal 22 dicembre 1943 al 17 aprile 1944; e un terzo comprendente i giorni dal 17 aprile al 1° agosto 1944. Come risulta chiaro, mancano quasi tutte le note relative al 1943, perché il relativo quaderno è evidentemente andato perduto nelle vicissitudini del recupero e della conservazione per sottrarre le note di Anna alla razzia dei tedeschi. Questa parte fu in qualche modo recuperata perché tra il 1943 e il 1944 Anna riscrisse parzialmente il *Diario* e quindi per questa via anche parti andate perdute nella prima versione risultano almeno parzialmente recuperate in una versione successiva, anche se ovviamente senza che si possa instaurare un confronto tra una prima e una seconda versione. La riscrittura, che ebbe termine il 29 marzo 1944, non fu eseguita su quaderni di diario, ma su fogli sciolti. Questi particolari (omettendo una più circostanziata narrazione della composizione del *Diario* per la quale si deve fare sempre riferimento all'introduzione citata dell'edizione critica) si riferiscono per rendere chiaro lo stato dei materiali e per dare conto del rompicapo che è stato in qualche misura rappresentato dalla loro utilizzazione. Nell'edizione critica si è proceduto alla pubblicazione integrale (con pochissime omissioni dovute al rispetto di persone o di eredi di persone nominate che non hanno consentito la riproduzione dei dettagli relativi) delle due versioni di mano diretta di Anna Frank, contrassegnando con la lettera *a* la prima versione contenuta nei tre quaderni sopra nominati, con la lettera *b* la seconda versione dei «fogli sciolti» (con il che dovrebbe essere anche chiaro che per il 1943 esistono solo la versione *b* e la successiva *c*, poiché per la ragioni già dette la versione *a*

ricomincia soltanto alla data del 22 dicembre 1943), con la lettera *c* la riproduzione della versione divulgata dal padre nell'edizione del 1947. Solo della versione *c* si ha dunque la ristampa, le versioni *a* e *b* risultano di pubblico dominio per la prima volta e per la prima volta si ha la possibilità di instaurare il confronto fra i tre testi, di rendersi conto delle variazioni che furono apportate dall'autrice tra la prima e la seconda versione, nonché delle omissioni o delle variazioni apportate da Otto Frank.

A questo punto, per rendersi ragione del modo in cui il padre, incoraggiato nelle sue intenzioni anche da autorevoli giudizi come quelli che uno storico come Jan Romein diede sulla base di una lettura di estratti delle note di Anna, si fece editore del *Diario*, bisogna ricordare che la motivazione principale che lo mosse non era, e non poteva essere, l'attenzione per la pubblicazione di una fonte, ma quella di rendere omaggio alla memoria della figlia trasmettendone il lascito letterario. Questa è la ragione per la quale egli non ebbe consapevolezza da una parte dell'importanza della fedeltà filologica, per la quale dall'altra si ritenne autorizzato a intervenire anche sulla scrittura della figlia, per correggerne le acerbità o quelle che egli riteneva tali, non rendendosi conto che anche dal punto di vista della testimonianza umana (al di là cioè del significato di fonte documentaria) la deformazione della scrittura della bambina era, bene o male, un tradimento rispetto a una esistenza in progressione, per cui proprio il rispetto per la bambina avrebbe richiesto che venisse messa in luce non la sua ambizione o qualità di scrittrice *in nuce* (quindi la qualità letteraria delle sue note), ma il suo processo di maturazione intellettuale (che incideva evidentemente anche sui suoi modi espressivi) nel passaggio dai tredici ai quindici anni.

Parlare sulla scorta delle notizie ricostruite per l'edizione critica dei tagli effettuati dal padre e dall'editore della prima edizione è indispensabile per capire anche il senso del ripristino della integrità dei testi apportato dall'edizione critica. In generale, l'interesse del padre era stato quello di riprodurre l'«essenziale», come egli si esprime, di quanto era stato scritto da Anna. Nell'ottica del padre già questo criterio di approssimazione poteva giustificare l'uso non filologico (nel duplice senso della correttezza e della completezza) delle carte di Anna. I motivi personali del padre (preservare la memoria della moglie e smussare le asprezze dello scontro tra Anna e la madre in primo luogo) si sommarono alle esigenze dell'editore di non urtare il pubblico cattolico orientando in senso mirato i tagli, ossia eliminando le molte osservazioni di carattere sessuale che erano chiaramente legate alla crescita di Anna e alle osservazioni che accompagnavano la scoperta che ella andava facendo del suo corpo. Nella stessa direzione di non squilibrare in senso negativo l'immagine della moglie andrebbe l'attenuazione di certi confronti

che Anna stabiliva nei rapporti con il padre per un verso e con la madre per l'altro, anche se non sempre è comprensibile perché siano stati omessi certi passi, dal momento che poi, nel *Diario* come fu pubblicato, sullo stesso argomento se ne trovano altri ugualmente o addirittura ben più crudi.

Bisogna probabilmente pensare anche ad un'operazione nel complesso abbastanza ingenua di alleggerimento del testo; involontariamente, forse, fu sacrificata anche qualche frase (non più che qualche frase) che avrebbe potuto attenuare il giudizio così favorevole e simpatetico che Anna dava del padre nel confronto con la madre e che avrebbe creato l'impressione, del resto contraddetta da tutto il testo, di un padre troppo severo. Ma questo è un punto in realtà più complesso: l'intervento del padre nei confronti di qualche passaggio di Anna piuttosto duro nei suoi confronti mirava probabilmente a ripristinare nell'immagine che di lui dava la figlia un'armonia che di fatto non esisteva, ma soprattutto forse ad allontanare il sospetto che il suo comportamento appunto «duro» altro non fosse che il rovescio della sua debolezza, della sua incapacità di mediare nel rapporto tra la madre e la figlia in una posizione di equilibrio meditato. Insomma, ne deriva l'impressione che il padre si sia trovato di fronte a problemi più grandi di lui, che erano però essenzialmente problemi *suo*i, non di Anna.

Un'altra serie di tagli o di inesattezze nella riproduzione dei testi appaiono del tutto incomprensibili nelle loro motivazioni, trattandosi di parti del tutto innocue del *Diario*; in questo caso bisogna pensare appunto all'eliminazione di cose che apparvero ai primi lettori superflue o a brani caduti nella trascrizione a macchina dei testi, che come sappiamo avvenne in tempi diversi e per esigenze diverse. Se a questo si aggiunge il fatto che anche le traduzioni condotte sulla prima edizione olandese presentano infedeltà e difformità ce n'è abbastanza per motivare e giustificare le ragioni per le quali è stata necessaria e opportuna l'edizione critica e per le quali è giusto e necessario auspicare anche la traduzione italiana del testo integrale del *Diario*, che, a questo punto, dovrebbe essere chiaro, si identifica puramente e semplicemente con la traduzione integrale dell'edizione critica, nei suoi tre testi *a*, *b* e *c*.

Mi sia consentita almeno una digressione a proposito dell'edizione tedesca del 1950 per chiarire meglio quale tipo di intervento è stato operato sui testi originali di Anna. In quella occasione Otto Frank e la stessa traduttrice concorsero a rendere più accettabile al pubblico tedesco un testo come quello di Anna che ovviamente non poteva apparire molto lusinghiero agli occhi dei tedeschi, fosse pure dei tedeschi anni Cinquanta. Esempio: alla data del 17 novembre 1942 Anna riportava il regolamento dell'«alloggio segreto» che alla voce *Lingue d'uso* prescriveva (cfr. edizione italiana, p. 54): «Si prega di parlare sempre piano; sono ammesse tutte le lingue civili, e quindi non la

tedesca». Nella prima traduzione tedesca, per l'appunto, l'allusione alla lingua tedesca era saltata, con ciò mutilando il *Diario* di un connotato essenziale, fosse stato espresso anche soltanto in quella frase, ossia della manifestazione della carica di odio che il nazismo aveva seminato nell'Europa invasa e di cui Anna si faceva portavoce sulla base dell'esperienza tragica che stava vivendo – e con quanta partecipe intensità! – sulla sua stessa pelle. Un elemento interessante e importante, oltre tutto, del conflitto interiore che dovettero vivere uomini come Otto Frank, ebreo e tedesco, costretto all'emigrazione con la famiglia dal nazismo e poi alla segregazione dall'invasione nazista dell'Olanda: viene proprio da dire, quanti problemi in quelle poche parole!

A corroborare la conclusione di cui sopra può intervenire anche un altro dato. Dal punto di vista meramente quantitativo, e basandosi sull'esperienza probante ma non comunque definitiva dell'edizione tedesca ultima alla quale faremo in seguito brevemente cenno, si può calcolare con una qualche approssimazione che rispetto al testo comunemente corrente l'edizione critica consenta di integrare le annotazioni del *Diario* di un buon venticinque per cento. Dal punto di vista tematico, se si astrae dai tagli che possono essere considerati occasionali o non mirati, non c'è dubbio che i due complessi maggiormente coinvolti nell'operazione sono gli stessi che furono coinvolti a suo tempo nelle omissioni: ossia il rapporto tra Anna e la madre e il rapporto tra Anna e la sessualità, che poi vuol dire tra Anna e il proprio corpo.

A quest'ultimo proposito vorrei sottolineare un solo aspetto che viene messo in luce dalla lettura completa delle note del *Diario*: di solito, nella versione corrente, il rapporto tra Anna e Peter si esaurisce nell'innamoramento, in parole povere nella «cotta» adolescenziale (è inutile cercare di capire quanto superficiale o meno), tra i due ragazzi. Dal *Diario* nella sua integrità, a mio avviso, si capisce un'altra cosa, ossia che, per importante che fosse il rapporto tra i due ragazzi, il problema principale per Anna fu la scoperta della sessualità e del proprio corpo, altrimenti non si capirebbe l'insistenza in alcuni momenti quasi ossessiva con la quale emerge la curiosità per gli organi genitali e per le loro funzioni. Un aspetto che fa parte del processo di crescita della ragazzina (ancora una volta non dimentichiamo il passaggio dai tredici ai quindici anni), che dai tagli che furono operati non risulta del tutto obliterato, ma certo largamente amputato. Nel dramma dell'«alloggio segreto» c'è a mio avviso non solo la maturazione precoce di Anna, ma anche la fissazione, se così si può dire, su aspetti intimi del suo sviluppo con una esasperazione che era certo parte dell'età, ma che più che essere interpretata come conseguenza della condizione della segregazione potrebbe aiutarci a considerare come, nonostante la segregazione, Anna presentasse uno sviluppo del tutto normale e coerente con la sua età e con il suo sesso. Dal ripristino delle

parti omesse anche sotto questo profilo non potrebbe che risultare ulteriormente esaltato il valore documentario del *Diario*.

In generale, la personalità della ragazzina risulta restituita alla gamma della complessità dei suoi interessi: molti dei brani omessi riguardano letture fatte da Anna, ma soprattutto le impressioni che ella trasse dalle letture, rivelatrici di un assai ampio ventaglio di curiosità; uno dei brani omessi più curiosi riguarda una biografia di Liszt, che dovette interessare Anna, dal modo in cui ne parla, non solo come musicista, ma proprio, si direbbe, come personaggio. Vorrei citare soltanto un testo che potrà apparire rivelatore di quanto stavo dicendo e la cui omissione potrebbe dare luogo a molte congetture. Credo valga la pena di leggerlo integralmente (lo si veda ora in appendice); si tratta di uno degli ultimi testi scritti da Anna, il 13 giugno 1944, relativo alla differenza che la storia e la tradizione hanno riconosciuto alla donna rispetto all'uomo. L'omissione nella prima edizione di questo testo è apparentemente incomprensibile. Poiché non si può supporre che un testo del genere sia sfuggito all'attenzione del padre, si può arguire che la ragione per la quale esso sia stato omissso risieda proprio nel contrario: nell'impressione che egli dovette avere di un testo in certo senso troppo maturo (anche nella sua ingenuità), troppo politicizzato in certo senso agli occhi di chi puntava tutto sui valori personali e letterari del lascito della figlia, e probabilmente troppo anacronistico rispetto all'opinione media corrente. Una scelta, insomma, un po' conformistica, senza per questo volere minimamente offendere la memoria di Otto Frank, al quale va comunque il merito indelebile di averci consegnato una testimonianza e un documento imperituri come il *Diario* di Anna.

Qualche considerazione infine sul problema dell'eventuale edizione italiana, che sarebbe ovvio venisse realizzata dalla stessa casa editrice Einaudi che ci consentì di conoscere la prima edizione. Come abbiamo già detto, la cosa più semplice sarebbe procedere alla traduzione integrale dell'edizione critica. Ma a parte il fatto che possa essere difficile convincere un editore ad affrontare un simile rischio, in questo modo sarebbe frustrato soprattutto lo scopo di dare una larga diffusione, così come è accaduto in passato, al testo finalmente più completo possibile del *Diario*. L'edizione critica rischia di spaventare il lettore non specialista e da parte sua lo specialista non dovrebbe avere bisogno della traduzione italiana dell'edizione critica. Ma giusto appare comunque che il pubblico italiano abbia a disposizione l'edizione più completa possibile dei testi di Anna Frank.

Esistono alternative alla traduzione integrale dell'edizione critica? Può esistere un'edizione completa del *Diario* che non si identifichi con la traduzione delle tre versioni dell'edizione critica? Proviamo a ragionare su una

ipotesi diversa che possa dare sufficienti garanzie di attendibilità.

La soluzione più semplice consisterebbe nella pubblicazione per la prima volta in italiano delle parti mancanti totalmente, per esempio annotazioni di un determinato giorno che fossero saltate nell'edizione tradotta in passato nella loro integrità. In questo modo si conseguirebbe anche il risultato di ripristinare una corretta cronologia (che può coincidere o meno con il ripristino di una corretta datazione, dato che molte parti nella prima edizione sono state riportate con date che risulterebbero sbagliate o che fogli relativi ad un determinato giorno sono stati confusi e rifusi con quelli recanti un'altra data) e non solo un frammento dello spettro tematico contenuto nel *Diario*.

Ma le cose, il più delle volte, non si presentano in modo così semplice. Che cosa fare in presenza di difformità del testo noto rispetto alle due precedenti redazioni di pugno di Anna? Una proposta criticamente sensata potrebbe essere quella, in presenza di *un solo* testo di Anna, di pubblicare senz'altro il testo originale, avvertendo solo se e come nell'edizione del 1947 fu modificato.

Ma se vi sono due originali di Anna, come appunto vi sono? Anche qui, l'ipotesi più avvertita sembrerebbe essere quella di pubblicare il testo più recente (il *b*), che è il testo rivisto da Anna, avvertendo eventualmente in nota della presenza di difformità rispetto al testo precedente.

Non sarebbe in nessun caso un lavoro semplice. Può servire come modello per un'edizione italiana la recente edizione tedesca apparsa alla fine del 1991⁴⁾? Più di un dubbio è lecito avanzare, perché in realtà l'editrice tedesca non ha fatto altro che ripubblicare il testo del padre ripristinando i passi omissi nella versione tedesca del 1950 e integrandolo con passi della versione *a* e della versione *b*. In tal modo ha integrato certamente la versione del padre, ma non ha restituito né l'originale né la completezza del *Diario*, perché ha compiuto a sua volta una scelta dei passi. Ha compiuto un lavoro certamente meritorio ai fini della divulgazione, con il quale è più che proficuo confrontarsi, ma forse ha, più che corso il rischio, conseguito il risultato di darci *non* la versione definitiva del *Diario*, che è impresa impossibile, ma una ennesima versione del *Diario*, certo la più completa finora rispetto alle due versioni originali di cui siamo a conoscenza, ma non una versione che si possa ritenere definitiva né tanto meno completa⁵⁾. In conclusione, la traduzione integrale dell'edizione critica non pare sostituibile; il tentativo di ripristinare un unico testo del *Diario* interpolando le versioni *a* e *b* può avere certo un qualche risultato dal punto di vista della leggibilità e della divulgazione, ma sul piano critico rimane operazione più che opinabile e certo non auspicabile.

I problemi così rapidamente accennati, che per essere resi del tutto espliciti e intelleggibili avrebbero bisogno di una esemplificazione testuale più

ampia di quella da noi proposta, non finiscono peraltro qui. Vorrei accennare almeno ad un altro problema che occorrerebbe affrontare per pervenire ad una sistemazione definitiva degli scritti di Anna Frank. Ossia al problema delle cosiddette storie, dei raccontini scritti da Anna, i quali talvolta si trovano mescolati alle pagine del *Diario*, tal'altra sono stati scritti in altra sede, in un apposito quaderno.

Credo che anche a questo proposito andrebbe fatto, prima ancora che un lavoro di pulizia del testo, un'opera di identificazione dei testi: vi sono brani che nelle versioni sin qui note del *Diario* sono stati recepiti direttamente come brani del *Diario* e brani che sono stati presentati nelle diverse e disordinate versioni dei *Racconti dell'alloggio segreto*, come suona il titolo dell'edizione italiana pubblicata da Einaudi. L'edizione critica conferma che soltanto una parte dei raccontini si trovava originariamente nei quaderni del *Diario* e soltanto in questa misura essi sono stati riprodotti nell'edizione critica.

Che fare? Ripeto: per prima cosa identificare le note del *Diario* rispetto ai racconti, di *fiction* o direttamente tratti dall'esperienza autobiografica. Non avrei dubbi, ad esempio, che il primo brano con il quale si apre l'edizione Einaudi dei *Racconti* non è un racconto, ma è proprio una pagina del *Diario*, tant'è che sia pure con data diversa (di un giorno) era già stata pubblicata nel corpo dell'edizione Einaudi del *Diario*. In un secondo tempo, la cosa da farsi sarebbe quella di curare anche una nuova edizione dei racconti, che tenesse conto della completezza (testi eventualmente non ancora tradotti) e al tempo stesso non riproducesse tra i racconti le parti sicuramente identificabili come annotazioni di *Diario*. Resta ovviamente il dubbio se i racconti che nella versione originale fossero materialmente inseriti nel *Diario* vadano ricompresi anche nella versione possibilmente integrale dello stesso o solo nell'edizione dei *Racconti*.

APPENDICE

Testo del 13 giugno 1944 (ed. critica, pp. 768-769)

«Una delle tante questioni che non mi danno pace è perché, in passato ed oggi ancora, le donne nei popoli ricoprono un posto tanto più esiguo di quello degli uomini. Ognuno dirà che non è giusto, ma questo non mi pare soddisfacente. Sarei tanto contenta di conoscere la causa di questa grande ingiustizia.

Bisogna supporre che sin dall'inizio l'uomo abbia esercitato il suo dominio sulla donna grazie alla sua maggiore forza fisica. L'uomo che guadagna,

l'uomo che educa i figli, l'uomo che può tutto...

Tutte le donne sono state abbastanza stupide a lasciare andare le cose così tranquillamente sino a poco tempo fa, dato che questa regola più secoli vive più prende piede. Per fortuna la scuola, il lavoro, la cultura hanno aperto gli occhi alle donne. In molti paesi le donne hanno avuto la parità dei diritti. Molti, soprattutto donne ma anche uomini, si accorgono ora quanto fosse assurda questa spartizione del mondo che ha avuto tanta durata. Le donne moderne vogliono il diritto alla piena indipendenza.

Ma non solo questo: bisogna che si realizzi la degna valorizzazione della donna! Dappertutto si apprezza l'uomo, perché la donna non dovrebbe condividere in primo luogo un simile apprezzamento? Si onorano e celebrano eroi e soldati, gli scopritori esigono gloria immortale, si adorano martiri. Ma chi considera anche la donna come combattente?

Nel libro *Combattenti per la vita* si trova press'a poco una cosa che mi ha molto toccato: in generale le donne anche soltanto con il mettere al mondo figli soffrono più dolori, più malattie e più miserie di qualsiasi eroe guerriero. E che cosa ne ricava se supera tutti i dolori? Viene messa in un angolo quando è sfigurata dal parto, presto non le apparterranno più neppure i figli, la sua bellezza è sfiorita. Le donne sono soldati molto più valenti, più coraggiosi, lottano di più e sopportano più dolori per la conservazione dell'umanità di molti eroi per la libertà con le loro parole grosse!

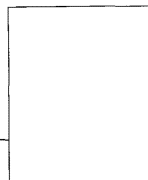
Con questo non voglio affatto dire che le donne devono ribellarsi alla procreazione, al contrario. La natura ha disposto così e così sta bene. Condanno soltanto gli uomini e l'intero ordine mondiale che ancora non si è voluto dare ragione della grande, pesante ma talvolta anche bella misura della partecipazione della donna alla società.

Paul de Kruif, l'autore del libro, ha assolutamente ragione nel dire che gli uomini devono imparare che nelle parti del mondo, che vengono chiamate civili, la nascita ha cessato di essere un fatto naturale e normale. Gli uomini fanno presto a dire che non hanno mai dovuto sopportare le sgradevolezze delle donne né dovranno mai farlo.

Il punto di vista che fare bambini è dovere delle donne io credo che nel corso del secolo prossimo dovrà cambiare. Dovrà lasciare il posto ad un apprezzamento e all'ammirazione nei confronti di coloro che si assumono gli oneri senza borbottare e senza fare tanta retorica».

NOTE

- 1) L'edizione originale olandese è apparsa a cura del Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie di Amsterdam nel 1986 con il titolo *De Dagboeken van Anne Frank*; per il presente scritto ci siamo serviti della versione integrale tedesca, a cura di Mirjam Pressler, che ha dato luogo al monumentale volume edito con il titolo *Die Tagebücher der Anne Frank* dallo S. Fischer Verlag di Frankfurt a.M. nel 1988. Il titolo dell'edizione critica si riferisce ai *Diari* con attenzione ai quaderni ai quali, secondo quanto riferiamo nel testo, Anna aveva affidato le sue note e alle diverse versioni riprodotte nell'edizione critica. Abbiamo mantenuto tuttavia la dizione di *Diario* che ci pare del tutto appropriata con riferimento al corpo organico dell'opera nel suo complesso.
- 2) Ricordiamo anzitutto la prima edizione nei Saggi Einaudi: Anna Frank, *Diario*. Pref. di Natalia Ginzburg. Tr. di Arrigo Vita. Torino, 1954; successivamente ristampata nella NUE e a cura di Clementina Acerbi nella «Einaudi Scuola», da ultimo ne «Gli Struzzi». Del *Diario* esiste anche la ristampa, su licenza della casa Einaudi, negli «Oscar Mondadori». È opportuno ricordare che in italiano esiste anche la traduzione di ricordi di colei alla quale si deve la conservazione del *Diario*, Miep Gies, *Si chiamava Anna Frank*, Milano, Mondadori 1987.
- 3) È superfluo avvertire che per la vicenda e l'esito delle perizie rinviato al già citato volume *Die Tagebücher der Anne Frank*, e alla lunga introduzione dei curatori dell'Istituto di Amsterdam, in particolare alle pp. 99 ss. e 119 ss. Sulla risonanza che ha nella polemica neonazista e revisionista la negazione dell'autenticità del *Diario* è ritornata di recente in una pubblicazione del Dokumentationsarchiv des Oesterreichischen Widerstandes, Brigitte Bailer Galanda, *Die Leugnung der Echtheit des Tagebuches der Anne Frank*, in *Amoklauf gegen die Wirklichkeit. NS-Verbrecher und «revisionistische» Geschichtsschreibung*, Wien, 1991, pp. 89-92.
- 4) Si tratta di Anna Frank, *Tagebuch*. Fassung von Otto H. Frank und Miriam Pressler. Aus dem Niederländischen von Mirjam Pressler. Frankfurt a.M. Fischer Taschenbuch Verlag, 1991, che dovrebbe sostituire la vecchia edizione tedesca che era circolata anch'essa presso il Fischer Taschenbuch sin dal 1955.
- 5) I limiti della nuova edizione tedesca sono stati colti in un articolo critico da Willi Jasper, in «Die Zeit», 26 settembre 1991, p. 49, le cui conclusioni («Determinante dovrebbe essere unicamente il criterio della completezza») ci trovano pienamente consenzienti.



Verità in divenire e testo del racconto*

«Chi mai, s'io grido, m'udirà... ?», si domanda Rilke all'inizio della I elegia duinese.

Nel corso degli anni che seguono l'ascesa del regime nazista, molti scrivono diari, nella speranza che il loro grido spezzato sia raccolto da qualcuno: giorno dopo giorno raccontano gli eventi che accadono e che li coinvolgono ma, spesso, come sostiene Mazor, con scarsa attendibilità: sia perché viene esagerato il ruolo giocato dal narratore, sia perché non sempre chi scrive mostra di possedere la consapevolezza della necessità di contribuire alla nascita di una *fenomenologia* del mondo concentrazionario; una fenomenologia che consenta di ricostruire non solo la storia di una vita, ma quella di una comunità intera, di un popolo.

Il diario di Abram Lewin, *A Cup of Tears*, o quello di Janina Bauman, *Da bambina nel ghetto di Varsavia* (Bastei-Lubbe, Bonn 1988) non ancora tradotti in italiano, pur narrando la vita e i sentimenti dei loro autori, sono uno sfogo personale, una confessione, lo specchio dei pensieri tragici di chi li ha scritti.

Sembra quasi che il diario, la moda diaristica di cui parla lo storico e archivista del ghetto di Varsavia, E. Ringelblum, svolga una funzione catartica: raccontare i fatti, per controllarli e far fronte all'incubo che incombe.

Scrive Mazor:

Questa invasione della morte che spazzava via ogni segno di vita umana sembrava così contronatura, che tutti quelli che ne facevano l'esperienza perdevano il senso della realtà, tanto pareva essere una fantasia macabra o il

* Le relazioni di Enzo Collotti e Frediano Sessi, che qui pubblichiamo, sono state lette il 28 febbraio 1992 in occasione della tavola rotonda sul tema *Le scritture dell'estremo: da Anna Frank a Peuw la bambina cambogiana*.

La tavola rotonda, che vide la presenza anche di David Meghnagi, giunse a conclusione di una serie di iniziative, dedicate alla figura di Anna Frank, promosse dalla scuola media di Villa Lagarina (Tn), a lei intitolata, in collaborazione con le amministrazioni comunali di Rovereto e Villa Lagarina e l'Associazione nazionale ex deportati.

frutto di una magia nera. E questo perché al fondo della nostra coscienza, continuava a vivere la speranza di trovare una parola magica, o che bastasse un solo gesto, e il sogno incubo sarebbe scomparso come per incanto, e tutto sarebbe tornato al suo posto. La totale assurdità di questa forma di annientamento che si produceva nella realtà impediva alle sue vittime di rendersi conto pienamente della sua ineluttabilità. Mi è capitato spesso di parlare con persone che, un'ora prima, avevano perduto i loro familiari più cari. Ne parlavano, questo mi colpiva ogni volta, senza la disperazione e la sofferenza che si sarebbe manifestata inevitabilmente nella stessa situazione ma in tempi normali. Nel ghetto, il loro comportamento esprimeva piuttosto una sorta di stupore rassegnato. Rifiutavano di capire ciò che era accaduto, di credere che l'universo nel quale vivevano fosse in preda a un delirio inverosimile, capace di distruggere in modo insensato essi stessi e i loro familiari.

[da: *La città scomparsa*, Marsilio, Venezia 1992, a cura di Frediano Sessi]

Simili considerazioni sono svolte anche da Bettelheim in *Il prezzo della vita*, a riguardo dei campi di concentramento.

Certo, la domanda posta è ancora quella di Rilke: «Chi mai, s'io grido, m'udirà?».

Inoltre la scrittura è sempre una forma di comunicazione, un modo per rimanere all'interno di una comunità; un modo di ritrovarsi e di ritrovare l'altro accanto a sé. C'è sempre un lettore ipotetico nella mente di chi scrive. Se poi aggiungiamo che nella religione ebraica i morti non sono tali fino a quando qualcuno li chiama per nome, cogliamo tutto il valore di disperazione e di salvezza che il diario, in situazioni estreme, può assumere. Una maniera come un'altra per sperare di lasciare una traccia di sé, del proprio passaggio, nel mondo dei vivi.

Se ora passiamo dal diario al libro di ricordi, possiamo rilevare che alcuni sopravvissuti dai lager e dai ghetti, quando decidono di raccontare la loro odissea tragica, dichiarano di trovarsi di fronte a due ordini di difficoltà: la paura di non essere creduti e l'indicibilità del loro vissuto.

Quanto alla prima difficoltà, essa non è soltanto un'eco dell'esperienza patita, un pensiero ossessivo di un uomo depresso e annientato nel suo intimo. Jan Karski, che era stato incaricato nella primavera del 1942 di portare le notizie dei massacri fuori dalla Polonia, non fu creduto da nessuno. E nemmeno le autorità ebraiche residenti in USA vollero credergli quando parlò del progetto di sterminio totale del popolo ebreo, programmato dai nazisti (cfr. V. Laqueur, *Il terribile segreto*, Giuntina). Subito dopo la guerra, i racconti dei sopravvissuti si scontrarono con la reale incredulità delle persone che non hanno visto o che non hanno voluto vedere, anche se costretti a sopportare

ogni giorno il puzzo orrendo della morte. Bernstein, che per primo girò un filmato nel campo di Bergen Belsen, al momento dell'ingresso degli alleati, si trovò alle prese con lo stesso problema: poiché nessuno aveva raccolto il grido di soccorso di 6 milioni di vittime innocenti, pochi volevano credere (infine, quanto alle immagini e alle parole scritte, si era già abituati a forme di manipolazione).

Se ora consideriamo l'aspetto dell'indicibilità, possiamo notare che esso è il rovescio, sul piano soggettivo, dell'atteggiamento scettico dell'ascoltatore o del lettore.

Scrivono Robert Antelme: «Si capì subito però che ci sarebbe stato impossibile colmare la distanza che si andava scoprendo, tra il linguaggio di cui disponevamo e l'esperienza che quasi tutti stavamo ancora inseguendo dentro di noi... A noi stessi allora quello che si aveva da dire cominciò a sembrare *inimmaginabile*» (*La specie umana*, Einaudi, Torino 1977).

«La sproporzione tra l'esperienza che avevamo vissuto e il racconto che ci era possibile farne non fece che confermarsi in seguito».

Il tempo, in questo caso, non sana le ferite ma non rende per questo più credibile l'accaduto. Lo afferma anche Mazor: «Le reazioni del pugno di ebrei che sono sopravvissuti a quei terribili anni in Polonia (e soprattutto a Varsavia che fu la città più provata del mondo) fanno eccezione a questa legge». Quella cioè che col passare del tempo consente a grandi gioie e grandi dolori di perdere a poco a poco la loro forza emotiva e di sprofondare così nell'oblio più totale. «Per essi (i sopravvissuti), malgrado il loro progressivo trascorrere, quegli avvenimenti continuano a vivere in tutta la loro ineluttabile tragicità e conservano la vivacità di un'eterna attualità» (in *La città scomparsa*, cit.).

Dunque se molti scrivono diari e poi memorie, sono pochi coloro che trovano le parole per dire, che con il loro racconto ci consegnano un *giunto* necessario e fondamentale della storia passata. Oggi lo sappiamo, da lettori e da persone convinte che quel passato non può passare: *quello che resta* non è il ricordo di una vita, ma una vita che raccoglie in sé il sentimento e la storia, l'epopea di tutto un popolo. Così è per Anna Frank, ma così è anche per Mary Berg. Nelle loro pagine si raccontano sei milioni di storie; e i morti rivivono come se ogni loro parola scritta li nominasse uno per uno.

Ma che cos'è che rende necessari questi diari? Che cos'è che carica di così grande responsabilità questa scrittura bambina?

E poi è proprio vero che si può attribuire ad Anna Frank, o a Mary Berg, il compito di dare voce a una moltitudine di sommersi?

Certo altri, con loro, condividono questa responsabilità irrinunciabile, quasi fosse una chiamata, una vocazione: Primo Levi, Jean Améry, Michel

Mazor, Simon Wiesenthal, per fare alcuni nomi di adulti; David Rubinowicz, Wanda Przybylska, per citare alcuni ragazzi adolescenti. E ancora molti scrittori come H. Fallada, A. Rudnicki, A. Seghers, C. Milosz, e storici e filosofi e moralisti. Lo sottolinea bene Primo Levi in un'intervista del novembre del 1976 alla radio Svizzera, in occasione dell'uscita del suo libro di racconti, *Storie naturali*: «Avevo un senso di disagio e provavo quasi timore al pensiero di comparire davanti ai miei amici ex deportati con un'altra pelle... Mi volevano legato doverosamente alla tematica del Lager, gli sembrava che io non potessi scrivere altro... consideravano (giustamente) i miei libri come libri collettivi, come i loro libri» (*Echi per una voce sola*, Mursia 1992). Ma la scrittura di Anna Frank e di Mary Berg mostra di avere qualcosa in più: vibra sulla pagina come se fosse frutto d'una finzione letteraria e della letteratura, porta in sé una forte carica di allusività, capace di far correre l'immaginazione del lettore al *non detto*. Effetto, inspiegabile fino in fondo, di un testo che è pubblico e insieme estremamente privato, *segreto*; prodotto, forse, di due diversi tipi di materiali che lo compongono: da un lato il racconto puro e semplice dei fatti, dell'orrore quotidiano, al quale sempre le giovani autrici oppongono i loro sentimenti e pensieri vitali, quasi accettando, con rassegnazione e senza timor panico, la violenza ingiustificata dei nazisti; e dall'altro, la vita privata, i moti dell'animo, i conflitti, gli amori che scuotono il petto di Anna Frank come di Mary Berg quando anche la paura, il pensiero della morte, trovano una loro dimensione. Inspiegabile resta invece il pensiero delle ingiustizie, delle torture inflitte ai più deboli, agli inermi, dei lutti e delle sofferenze patite dai familiari o dagli amici.

Ecco allora svelato un primo elemento insolito nei racconti degli adulti: la speranza di vita, la forza di resistere, la capacità di fare progetti anche di fronte alla morte che si avvicina, che «occhieggia da ogni crepa, da ogni fessura». Una *resistenza attiva interiore* che si oppone a quell'immagine di *passività*, raccontata da molti testimoni. Questa resistenza attiva interiore, che si esterna in *resistenza sociale* (aiuto dato all'altro anche a costo della propria morte), il libro di Mazor la mostra con chiarezza.

Ma ora soffermiamoci sul diario di Mary Berg, per molti aspetti molto diverso da quello di Anna Frank, seppure non manchino sottili simmetrie, oltre ai tratti comuni già sottolineati.

Mary Berg vive a Varsavia dal dicembre del 1939 al 18 gennaio del 1943. Figlia di genitori benestanti ebrei (suo padre è un commerciante d'arte), prima dello scoppio della guerra risiede a Lodz, città che abbandona con la famiglia poco dopo l'invasione tedesca. Quando il 15 novembre del 1940 viene istituito il ghetto, scopre che la nazionalità americana della madre è una sorta di salvacondotto. I tedeschi, dopo le prime sconfitte sul fronte russo,

cominceranno a scambiare ebrei di nazionalità straniera (extraeuropei) con i loro ufficiali prigionieri delle forze alleate. Tutta la famiglia Berg diviene così merce di scambio e può cominciare a uscire viva dall'incubo.

È facile notare che Mary Berg, nel ghetto, abita in case e strade riservate alle famiglie più agiate che meglio sopportano la fame, il freddo e le sofferenze inflitte a questa zona della città, che nel 20% dell'area di tutto il territorio di Varsavia, ospita più di 500.000 persone, 14 per vano, nelle zone più affollate. (La situazione igienico-sanitaria e abitativa del ghetto viene documentata con estrema precisione nel libro di Mazor e in A. Nirenstain, *Ricorda cosa ti ha fatto Amalek*, Einaudi, Torino 1958).

Mary Berg ne è consapevole e cerca di risolvere come meglio può i problemi di coscienza che la sua situazione privilegiata le provoca. Aiuta gli amici più poveri, costituisce un gruppo teatrale che propone recite per devolvere poi i fondi ricavati all'Istituto pediatrico di Janusz Korczak che ospita i bambini orfani; favorisce, tra i suoi coetanei, coloro che lottano per opporre resistenza agli oppressori: l'episodio di Tadek, il cui padre collabora con i nazisti, è, al proposito, emblematico. Tadek la ama, come del resto Romek, che in seguito diventerà il suo ragazzo; all'inizio, Mary sembra indecisa sul *partito da prendere*, ciascuno dei due ragazzi ha aperto una breccia nel suo cuore; poi, la *questione sociale*, etica, la porterà ad allontanare sempre più Tadek anche come amico (il ragazzo, che davanti a un rifiuto di tal genere prende coscienza della colpa del padre, si suiciderà poco prima che il ghetto venga raso al suolo). Romek, invece, Mary dovrà abbandonarlo quando con la famiglia sarà condotta al carcere Pawiak, in attesa di essere trasferita al campo di Vittel (in Francia) per lo scambio.

Che cosa rende il diario di Mary Berg estremamente necessario? Alberto Nirenstain, lo storico più autorevole del ghetto di Varsavia, commentando l'uscita di questo libro, ha affermato che la sua importanza non sta tanto nel racconto preciso dei grandi eventi – che si conoscono da tempo – quanto nel semplice affresco della vita quotidiana del ghetto che il diario di Mary Berg consente di ricostruire, seppure parzialmente.

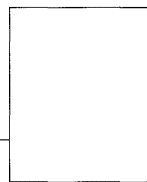
I fatti minuti come il prezzo dei generi alimentari, dei libri di scuola, dei vestiti; il funzionamento e i programmi di alcune scuole clandestine, dei gruppi giovanili; singoli episodi di vita o di persecuzione e poi i mercati, le botteghe, i commerci; il traffico, l'episodio del film girato nel ghetto dai nazisti per mostrare al mondo che il «quartiere ebraico» di Varsavia era un Eden! E una notevole quantità di particolari della vita quotidiana che arricchiscono i tanti materiali già emersi nel corso di questi anni: un contributo essenziale per ricostruire la storia di un popolo e di una comunità scomparsa per sempre.

Non ultimo, la rinuncia di Mary Berg a descrivere e raccontare particolari atroci, che va di pari passo con la scelta di restituirci le vicende del ghetto di Varsavia come *cose quotidiane*, perché tali erano: assurdamente e incredibilmente quotidiane. La mancanza di cibo e di vestiti, la violenza gratuita delle guardie e della polizia ebraica, la corruzione, le malattie, l'assoluta consapevolezza della precarietà della vita.

E insieme gli sforzi per sopravvivere, gli spettacoli, l'umorismo diffuso contro i nazisti e i collaborazionisti della Judenrat, la resistenza, il desiderio di essere altrove unito alla disperazione di lasciare in quel posto di morte tanti fratelli inermi.

Mary Berg dichiara esplicitamente fin nella prima pagina la sua vocazione a fissare la memoria degli accadimenti che stravolgono da subito l'equilibrio della sua vita e della sua famiglia; poi questa sua vocazione si allarga consapevolmente fino a trasformarsi in una sorta di *voce* della storia. Nel suo diario, «il privato si fa strada nella storia, attraverso un procedimento che muove dal microcosmo individuale per approdare al macrocosmo sociale. Mary, in questo modo, agisce da specchio fedele della vita del ghetto».

Un'ultima considerazione, riferita al testo in quanto tale: ciò che rende i diari di Anna Frank o di Mary Berg e di E. Ringelblum, ma anche i libri di memorie di Levi o di Améry *libri collettivi*, più di quanto non lo siano il diario di David Rubinowicz, quello di Czerniakov o di M. Edelmann, è anche la forma del racconto, il linguaggio con cui ci è stato consegnato. In essi, per usare un'espressione di Todorov, non è tanto di una verità sempre *documentata* (nel senso scientifico e storico) che si parla, ma di una verità-in-divenire, che il lettore coglie, pur sapendo quale sia la carica di ambiguità delle parole; sapendo cioè che in qualunque racconto, anche cronachistico, le parole non sono le cose, e che comunque nell'atto di scrivere la memoria subisce trasformazioni, interpretazioni; perché l'autore seleziona e censura anche i fatti accaduti da poco, anche quando, come nel caso del diario scritto giorno dopo giorno, non sa che cosa succederà l'indomani e dunque non subisce il condizionamento morale cui ci sottomette l'evento che è giunto al suo termine. Trionfo della forza della finzione sulla verità? Credo che in casi come questo, si debba ricorrere ai poeti, più che agli storici: il fatto che la verità dei poeti sia diversa da quella degli storici, non ci fa pensare che essi siano dei bugiardi. Se, come ha rilevato Reitlinger, il *Diario* di Mary Berg contiene una dose insufficiente di verità documentata e oggettiva, perché «ella vedeva le cose da un punto di osservazione relativamente tranquillo» (G. Reitlinger, *La soluzione finale*, Il Saggiatore, Milano 1962), questa mancanza è certo compensata da una più grande verità di svelamento, quella verità-in-divenire che si fa strada nel lettore grazie anche alla forza espressiva del linguaggio.



Tracce per un bilancio

Si è svolto a Rovereto, il 7 e 8 dicembre 1992, il sesto seminario nazionale promosso dalla Federazione degli archivi di scrittura popolare, sul tema: Documenti, testi, studi, archivi. Per un bilancio del lavoro sulla scrittura popolare in Italia, in collaborazione con il Museo del Risorgimento e con l'Università di Trento. Dei materiali presentati e dei risultati dell'utile dibattito e confronto di esperienze si renderà conto in altre sedi.

Pubblichiamo qui la trascrizione della relazione introduttiva di Mario Isnenghi, che ci sembra una rilettura particolarmente stimolante non solo degli studi sulla scrittura, ma di un intero ciclo di lavoro sul popolare tra storiografia e politica, cui anche la nostra rivista ha cercato, nei suoi quindi-anni di vita, di contribuire.

In principio, cioè nei lontani anni cinquanta, erano Gianni Bosio e Danilo Montaldi e Nuto Revelli, ancor più per conto suo; *Acquanegra sul Chiese* per il mantovano Bosio; *la Corea milanese*, la periferia degli immigrati, per il cremonese Montaldi e *le montagne del cuneese* per il reduce di Russia.

E poi Sesto Fiorentino, nel 1951, per il libro periodizzante di Ernesto Ragionieri.

Sto fissando alcuni punti di una mappa ideale, che sta lontano ma pur sempre dietro di noi, con, ancora, *la riscoperta del sud*, *le nostre Indie* e *il Cristo* di Carlo Levi, *il sud endogeno* di Rocco Scotellaro, e con gli strumenti nuovi, importanti, dell'etnologia, e dunque Ernesto De Martino e ovviamente con i *Quaderni* di Gramsci; ma anche con quella vecchia noticina, sprezzante, di Adolfo Omodeo, ancor più lontano nel tempo, in quella sua ricerca degli anni trenta sui momenti di guerra, che sta sullo sfondo. Un idealista, Omodeo, e non certo dei più misoneisti, ma di quella famiglia culturale tuttora, cioè nel secondo dopoguerra, influente e ramificata ai bordi e dentro la sinistra politica; una famiglia culturale che faceva obiezione alle tematiche e ai metodi del *popolare*.

Posso dire che anche per me, personalmente, quelle tre, quattro righe in nota nel vecchio libro di Omodeo degli anni Trenta, ripreso per altro da

Galante Garrone nel 1968, hanno contato molto come sfida politica e di metodo, quando, all'inizio degli anni sessanta, cominciavo a bazzicare il Carso e il Piave, quelli reali, che poi sarebbe a dire quelli storici, non quelli geografici, e quelli immaginari, più questi che quelli.

Ebbene, a ognuno le sue catastrofi storiche e di senso.

Lo storico idealista, Omodeo, badava a preservare la memoria delle *élites* risorgimentali contro quelli che gli apparivano gli estremismi di masse iper o iponazionaliste, fasciste o, non più intorno a lui ma prima di lui, ai tempi della guerra, al di qua e al di sotto del patriottismo. Questo, per Omodeo e per le sue crisi di significato di una guerra da lui, e da quelli come lui, fortemente partecipata, nel momento in cui scriveva e pensava sulla «Critica», la prima volta, di Croce, questi, suoi e non suoi, ricordi della prima guerra mondiale.

Ma anche per Montaldi, uscito dal Partito comunista italiano nel 1946, cioè subito dopo esserci entrato e aver appena fatto in tempo ad essere partigiano dall'interno di questa formazione politica; Montaldi che andava oltre e fuori il perbenismo *ciellenista*, sulle orme dei suoi subalterni sovversivi.

Il socialista di sinistra Gianni Bosio recuperava più indietro della Terza Internazionale, e del 1921, le premesse del socialismo italiano nella cultura della piazza e dell'osteria, incontrando girovaghi e nomadi, nella vita privata e politica con frequenti intransigenze e rare coerenze.

Chi coltiva il frivolo gusto degli azzeramenti storici può trovarsi di fronte alla brutta sorpresa di azzerare la propria storia ma niente affatto quelle altrui, che si affrettano invece a prosperare giulive nel vuoto insperato regalatogli dagli improvvisati ingegneri dell'immaginario.

Siamo circondati da diserzioni e occupazioni di questo genere, oggi, in Italia, ovviamente all'Est, e così via.

Ebbene, tra oblio e memoria, scelgo la memoria e cerco di appoggiarla e di riconoscerla con l'aiuto della storia e della storiografia.

Per questo ho iniziato dicendo che in principio erano Bosio e Montaldi e Revelli, e a incitare il loro sforzo contro corrente erano anche la negazione o la negligenza della vita dei subalterni, o dei fuori storia, o comunque si voglia chiamarli; ben rappresentate, questa negazione e questa negligenza, anche all'interno della linea maggioritaria della sinistra, e le biografie di questi studiosi, che tanto ci interessano, lo stanno a dimostrare. Questo tutto sommato vale anche per Ernesto De Martino, per un periodo, parrebbe, il più interno alla linea e alle istituzioni della sinistra organizzata.

Si può non credere più nella *classe* o nel *movimento*, si può e, secondo me, si deve riconoscere che già negli studi degli anni cinquanta e sessanta, quindi nettamente presessantotteschi, la *classe* aveva profili e identità di natura spuria. Quanti sottoproletari nelle storie di vita di Montaldi, quanta campagna nelle

microstorie del fondatore di «Movimento operaio», quanta montagna povera e ritardi storici e arretratezze tra i *vinti*, non per niente, di Nuto.

Ma è bene rammentare comunque che all'origine della gente e dell'*io*, degli *io*, al plurale, che oggi tengono il campo, sono quei percorsi di ricerca e quelle devozioni, in nome di grandi soggetti collettivi, meno indeterminati, meno indeterminati della «gente» e meno frantumati dell'individualismo di massa.

Sono quasi tutti, dicevo, degli irregolari, per collocazione politica e anche degli irregolari in senso disciplinare, i nostri *maggiori*. Anche, e proprio, per quella loro attenzione alla vita di altre frange sociali e di altre individualità di irregolari della storia e della società; già c'era fortissima l'esigenza di rintracciare l'*io* nella classe e nella sottoclasse.

Non sono le scelte politiche personali che richiamano ora la nostra attenzione, quanto, in Montaldi, ad esempio, la sua fortissima attenzione alle diverse soggettività proletarie e sottoproletarie, richiamate in luce dalle sue scelte antistituzionali, come rileva Nicola Gallerano nella sua nota introduttiva al *Saggio sulla politica comunista in Italia dal 1919 a 1970*, uscito postumo nel 1976, dopo vari rifiuti editoriali, per cura dei «Quaderni Piacentini». Riporto citazioni di Gallerano, a questo proposito: «Tutti i suoi lavori – suoi di Montaldi – dalla *Corea* alla *Leggera* ai *Militanti* valorizzano del resto l'impronta individuale, il contributo specifico che il singolo sottoproletario, il singolo proletario, il singolo militante, portano alla vicenda e alla storia delle classi sfruttate».

È l'*io*, sono tutti questi inediti *io* rimasti estranei alla tradizione storiografica colta, e qui riemergenti, per una non solo dichiarativa storia vissuta, e dal basso, che tengono comunque, ancor oggi, alla distanza.

Voglio cioè affermare che può darsi che molti studiosi di oggi non si riconoscano più nel macro-soggetto sociopolitico, ma che non c'era bisogno di riscattare il micro-soggetto esistenziale, i suoi malesseri e le sue virtù, da nessuna soggezione ed eteronomia, se i riferimenti sono quelli a cui ho fatto allusione: le autobiografie dei *Militanti di base*, *Il trattore di Acquanegra*, *I vinti* o *L'anello forte*.

Il rischio è tutto nostro, nello sbilanciamento e nella rinuncia, eventuali, al *macro* per il *micro*, all'*insieme* per l'*io*, al contesto storico per il testo più o meno scorporato e atemporale. Parlo di rischio intrinseco nella fase che stiamo vivendo e nella natura dei nostri testi e studi, non penso che ci troviamo di fronte a dei giochi già fatti, perciò insisto sulla dialettica che i decenni scorsi avevano saputo inverare e rispetto a cui mi piacerebbe avanzare ma non retrocedere.

Abbiamo, proprio in questa sala, parlato dei grandi eventi separatori: la

guerra, le guerre, l'emigrazione, come produttori di scrittura popolare, o di scrittura dei non scriventi o dei non scrittori, abbiamo cioè individuato la scrittura come frutto, come strumento di un bisogno di reintegrazione e di identità personale, di gruppo, in una situazione di esposizione precipua al rischio.

Su queste motivazioni e su queste tematiche abbiamo avuto la possibilità di vedere via via nascere anche dei nostri lavori, l'importante libro di Antonio Gibelli con cui tutti ci confrontiamo. E oltre che ne *L'officina della guerra* anche questa tematica è stata ripresa da Gibelli, o nei nostri incontri o nel saggio di accompagnamento alla mostra sugli emigranti liguri; dunque il tema della reintegrazione dell'identità offesa dal distacco, anche se questa offesa va insieme, negli scritti di Gibelli e di altri, con l'intraprendenza e l'avventura.

Da questo punto di vista un altro riferimento, recentissimo questo, è nell'ultimo libro di Emilio Franzina su *L'immaginario degli emigranti* dove appunto nell'emigrazione si valorizza, in questo caso, di più l'intraprendenza e l'avventura, di meno lo sfacelo e il distacco.

La *scrittura di massa*, dunque, potremmo dire che frequenti le catastrofi, la scrittura di massa cerca un senso alle cadute di senso. Il discorso si potrebbe qui allargare per affinità, ma io sfioro appena la questione, a forme di oralità, specialmente quelle suscitate e mediate dagli oralisti che portano a produrre quel testo misto di oralità e scrittura che caratterizza, per esempio, le storie contadine di Nuto Revelli, e altri più vicini a noi.

Va anche fatta la constatazione che neanche un'opera come *Militanti*, di un autore come Montaldi – di un autore, appunto, che non appare affatto estraneo al maturare, fra l'altro, degli atteggiamenti del '68 e del '69 – si sottrae alla ricorrente sensazione che questo raro e originale manipolo di studiosi, consapevolmente e orgogliosamente minoritari, sollecitano: di essere, per così dire, dei resistenti, commossi e lucidi, tesi a salvare lembi di passato, a illuminare identità in ombra, a onorare e rendere agibili memorie altrimenti esposte al naufragio storico. Il crinale è sottile, poiché se si può capire Sergio Bologna quando a proposito di Montaldi prorompe che «non c'è dunque vigliaccata peggiore che dargli del sociologo», è anche vero, per dirla con le parole dell'allora direttore di «Primo maggio», ancora Bologna, che «fortissimo era in lui il senso e talvolta l'attaccamento della generazione perduta, dei militanti buttati ai margini dai processi involutivi del movimento operaio»; Montaldi stesso, uscito tra i primi dal Partito comunista, nel 1946, con la riottosa diaspora partigiana, che non si riconosce negli svolgimenti di Salerno e con la politica ciellenistica delle grandi alleanze, non si nasconde di appartenere e di lavorare dall'interno di una generazione perduta, a ridosso di

quella che giudica una ritirata storica del movimento di classe. Confronta, per esempio, l'amara parabola della composizione e del ruolo degli organismi di base in *Una cellula di strada, una Lega contadina*, che è un testo accluso come appendice al volume sui *Militanti di base*. I circuiti dell'identità e della memoria di massa possono sostenersi come un mondo culturale parallelo e potenzialmente alternativo, finché durano una volontà e un contesto politico adeguati, in difetto di cui risultano intimamente esposti a ripiegare verso una filologia della sconfitta e una storiografia della memoria: un compito comunque dei più alti, va detto a scanso di equivoci. Ci sembra di doverlo segnalare come antefatto ricorrente a monte delle successive ondate memorialistiche e biografiche all'interno del mondo popolare e dei nuovi soggetti. Questo non comporta che Montaldi e ancor più Bosio rinuncino a sperare che i loro protagonisti, i proletari e sottoproletari, possano diventare o ridiventare, a pieno titolo, soggetti politici e non solo storiografici, di un domani e non solo, o prevalentemente, di uno ieri.

Per maggior chiarezza ci sarebbe un paragrafo che avevo intitolato *Reduci e naufraghi*, comunque tagliamo il titolo e proseguo dicendo che per il paziente raccoglitore delle memorie degli alpini di Russia e dei contadini o contadine delle alte Langhe, non serve neanche segnalare qualche possibile discrasia fra l'uomo e l'autore.

Non direttamente impegnato nelle schermaglie politiche, Nuto Revelli è tutto volto a ricostituire e preservare un passato militare e un passato contadino, a farsi archeologo della memoria di qualche cosa o di qualcuno che non c'è più, o sta per non esserci più.

Questa condizione di superstiti, testimoni a futura memoria, di qualcosa che viene meno dopo uno scacco, si ripresenta di fronte a non poche fra le prove biografiche e autobiografiche, scritte o orali, lasciate dal movimento del '68, del '69 e più avanti dal terrorismo, fenomeni non assimilabili ma tutti ad ampia ricaduta autobiografica, quando – smarritisine il significato sociale e la dimensione oggettiva – ha potuto liberamente espandersi e campeggiare, fino alla surroga, quella radicata nelle motivazioni e nei percorsi della soggettività.

Ricordo come più pertinenti per la ricostruzione degli stati d'animo del '68, *Autoritratto di gruppo* di Luisa Passerini edito da Giunti nell'88, che ha la prerogativa di voler essere contemporaneamente, e su due piani, analisi e autoanalisi; o anche, fuor del mondo contadino, fuor della memoria scaturita dalle sue catastrofi e al di là del '68, quei testi compositi, quelle autobiografie soggettive, generazionali e di gruppo, nate ai bordi delle catastrofi politiche e private scatenate dal terrorismo e dal ripensamento in carcere di quel particolarissimo ciclo di lotte.

È questo un terreno alto e cruciale della memoria e della storia, e la storiografia vi si è già dedicata con risultati, direi, di rilievo. Ricordo, per esempio, il n. 2 dell'88 della «Rivista di storia contemporanea» con i materiali di un seminario, tenuto a cura della stessa Passerini, nell'ambito delle attività del Dipartimento di Storia dell'Università torinese, alle Carceri Nuove di Torino. Con una emblematica scelta di fase, esso si propone di provocare la memoria e fabbricare le proprie fonti sulle connessioni fra *Identità femminile e violenza politica* (è il tema e anche il titolo del seminario), e questo basandosi sulle ricostruzioni autobiografiche delle componenti del gruppo, che sono alcune, più o meno note, carcerate politiche e comuni, attraverso un incrocio metodologico di avanguardia fra storia delle donne, storia orale e storia della soggettività.

Infine, originato dalla registrazione e poi dalla rielaborazione in forma scritta di ben 120 incontri seminariali, fra l'85 e l'87, sotto la direzione di Nicola Tranfaglia, sempre alle Nuove di Torino, di un gruppo di diciotto ex militanti di Prima linea e di altre formazioni combattenti, ora dissociati; ricordo appunto il volume di Diego Novelli, ex sindaco della città, partecipe lui pure di questo sforzo di riattivazione della memoria, e Nicola Tranfaglia: *Vite sospese. Le generazioni del terrorismo*, edito da Garzanti nel 1988.

Queste due rare e coraggiose esperienze di incontro organizzato fra l'università e il carcere, la ricerca e il grado estremo della politica, rappresentano, a mia conoscenza almeno, il più impegnativo caso di durata, rielaborazione critica e tecnica, e inveramento, in termini aggiornati ai tempi, delle spinte originarie verso le lotte e verso i soggetti proletari o autodichiarantisi tali.

Anche se rispetto a quelle, ai testi delle origini a cui mi sono richiamato all'inizio, non si può non segnalarne una differenza di fondo che consiste nella presa di distanza esplicita fra raccoglitori e attori testimoni, ed anche, in maniera più sottile e tormentosa, fra il tempo dell'autonarrazione e i tempi narrati.

Il *corpus* documentario prodotto in quei due lunghi seminari è affidato ai nastri conservati nell'archivio sonoro del Dipartimento di Storia dell'Università di Torino e potrà sicuramente rivelarsi prezioso, al di là delle letture già realizzate, anche in vista di ulteriori utilizzazioni che privilegino la reinserzione dei percorsi soggettivi all'interno di ricostruzioni storiche d'assieme. Penso comunque che già così come sono tutte e due le ricerche, pur essendo apertissime, specie quella in cui si avverte la presenza di Luisa Passerini, alle questioni della soggettività, dell'esistenziale, del privato, mantengano anche tutti i necessari raccordi con la dimensione sociale di quei naufragi e di quelli smarrimenti di senso.

Penso che si debba procedere così, cercando cioè, noi studiosi, i contesti

in cui prendono senso gli *io* e anche le perdite di senso e gli smarrimenti dell'*io*.

Intanto è stato bene creare dei luoghi, come questo dell'Archivio di Rovereto e di Trento – luogo originario di cui per discrezione ho pensato, in questa occasione, di parlare poco: tanto, praticamente, tutti i presenti ne fanno parte da anni e poi mi sono trovato un'altra occasione per ripercorrere questa parabola per iscritto in altra sede, in un articolo che comparirà tra breve e in cui ci sarà posto per tutti quegli organismi e quelle personalità di studiosi che ho sfumato invece maggiormente oggi, per economia di tempo e per distribuzione degli impegni.

Quindi, comunque, dico che è stato bene creare luoghi come questo qui e come l'Archivio Diaristico Nazionale animato dall'insostituibile Saverio Tutino, a Pieve S. Stefano; luoghi, cioè, capaci di per se stessi di calamitare materiale autobiografico il più vario che affluisce talvolta quasi spontaneamente, forse più a Pieve che non a Rovereto o Trento, per la diversa natura dei testi. Penseremo poi, dopo averlo salvato, a renderlo criticamente fruibile, questo materiale; del resto, le più recenti acquisizioni dell'archivio di Pieve sembrano delineare una linea evolutiva in atto dai luoghi e percorsi più tradizionali, del diario e della memoria, la campagna, la prima guerra mondiale, altre guerre successive, in direzione di più moderni e attuali eventi e luoghi di separazione e di crisi; infatti appaiono sempre più numerosi i diari sui viaggi dentro la droga e dentro il carcere. È presumibile quindi che quanto più Pieve riesce a rastrellare soprattutto diari dell'oggi e non di ieri, tantomeno avremo ancora Grande Guerra ma anche guerra etiopica e seconda guerra mondiale e sempre di più gli eventi separatori dalla normalità tipici dell'oggi, che risulterebbero, mi pare, essere la droga e il carcere.

Questo per quanto riguarda l'organizzazione nella raccolta dei testi: ma, in sede di studi e di ricerche da attivare noi, in quanto studiosi, giudicherei opportuno, ora come ora, senza sguarnire il fronte di altre crisi e di altre catastrofi più tradizionali, tuttora produttrici di bisogno di espressione, di testimonianza e di scrittura, indirizzare le forze (è una proposta di lavoro che faccio al seminario) verso la catastrofe storica che più appare caratterizzante, di massa, e che più, per tanti versi, ci riguarda: quella del Partito comunista italiano e, perché no, mutato tutto quel molto che c'è da mutare, del Partito socialista. È proprio questo, oggi, il fronte strategico dei custodi della memoria, tanto collettiva che individuale, ognuno ci metta pure le sue proprie priorità; e qui ci sono traumi, inabissamenti e perdite di senso per tutti i raccoglitori e gli oralisti di buona volontà.

È il caso dunque di ripetere, con Gianni Bosio, il suo famoso *elogio del magnetofono*: ce n'è davvero per tutti, antropologi, storici, terapeuti dell'ani-

ma, estimatori del pubblico e del privato, nostalgici del collettivo e banditori dei diritti dell'*io* di massa.

Le notizie che giungono, per esempio, dall'ex Emilia rossa, sono penose: nel senso, dico, di un pesante accumulo di rimozioni e di reticenze rispetto a interi cicli di vita pubblica e personale, per stanchezza, disincanto, pudore o calcolo. Mi dicono che sia diventato rarissimo trovare uno stalinista che si ricordi di essere stato tale, e non è comunque il caso di rallegrarsene perché l'oblio interessato sta investendo anche molte altre zone della memoria, sino a poco fa ampiamente legittime e anzi meritorie.

Appena pochi anni fa, Anna Bravo e altri ricercatori dicevano di avere difficoltà a trovare testimoni torinesi disposti a riconoscere di essere stati fascisti negli anni della seconda guerra mondiale, appunto, nella ricerca su Torino durante la seconda guerra. Potrebbe essere in corso oggi un analogo processo di oblio e di complementare reticenza o arroccamento a sinistra; ed è soprattutto qui, a mio avviso, ora, prima che sia troppo tardi, che si aprono possibilità di lavoro all'altezza dei tempi, addirittura sconfinite, per gli uomini e le donne degli archivi, della memoria e della scrittura popolare.

Annetta Rech

Una vita ai Morganti

Museo del Risorgimento e della Lotta per la Libertà
La Grafica, Trento - Mori 1991

Alla fine degli anni '70, alcune storiche, che studiavano donne di estrazione popolare attraverso le autobiografie orali, constatarono la scarsa rilevanza attribuita dalle contadine intervistate alla bellezza e ne facevano uno degli elementi della loro riflessione sulla differenza dei modelli culturali tra intervistata e intervistatrice¹⁾. Una visione non oleografica e bucolica del mondo popolare imponeva di non vedere gradevolezza e armonia là dove i propri canoni estetici non potevano vederle, lasciando così aperta la possibilità di individuare criteri altri di valorizzazione delle persone.

Tra le cose che un poco sorprendono nello sfogliare *Una vita ai Morganti*, l'autobiografia di Annetta Rech, vi sono la sua avvenenza e la consapevolezza che Annetta ha della bellezza propria e delle altre donne della famiglia. La prima è testimoniata dalle fotografie riprodotte in appendice al libro, la seconda si rintraccia in più di una punto del testo. Ecco, ad esempio, come la Rech ricostruisce il racconto della madre relativo al proprio ritorno a casa dopo il parto:

Quando ti posero sul divano qui nella stua, con tutte queste donne attorno, tutte belle, giovani e sorridenti, tu hai spalancato gli occhi a dismisura, quei tuoi occhi così belli, grandi e azzurri, ti sei guardata attorno e hai cominciato a ridere (p. 142).

Scrive acutamente Nicoletta Pontalti, curatrice del volume:

Perfino la sua bellezza, così prorompente, quasi cinematografica, disorienta e infrange un certo modo di rappresentarsi il mondo popolare²⁾.

Gli aggettivi scelti per connotare l'aspetto di Annetta non sono casuali e rimandano implicitamente ad un passo del libro, nel quale la donna racconta:

Sempre nel corso della guerra, si ebbe l'occasione di conoscere, in circostanze abbastanza banali, un personaggio cecoslovacco, di nome Raul e di professione regista del cinema. [...] Nell'immediato dopoguerra, si ripresentò proponendo all'Annetta di andare con lui in Cecoslovacchia: l'avrebbe assunta come protagonista in un film che lui aveva in progetto di fare nel suo paese sulla Resistenza in Italia (pp. 50-51).

Agli occhi di chi abbia una nozione irrigidita di scrittura popolare, può risultare imbarazzante questa «donna del popolo», che non solo è bella e riesce ad immaginarsi protagonista di un film, ma che inoltre scrive, con piglio sicuro, un libro avvincente – che è certo documento e testimonianza – ma prima ancora una lettura appassionante. D'altro canto mi pare difficile espungere Annetta Rech e la sua scrittura dall'ambito che, certo con qualche approssimazione, definiamo della scrittura popolare.

Ciò su cui, a questo punto, vale la pena di riflettere è la biografia culturale di una contadina, sarta e merlettaia con un diploma di 5^a elementare. Le indicazioni che provengono dal testo sono interessanti e significative. Quella di Annetta è una famiglia con curiosità culturali, che si manifestano soprattutto nell'amore per la lettura.

In genere, in casa Rech, si leggeva molto. Ancora prima della guerra '14-'18 e fino alla guerra 1940, quando tutte le sorelle lavoravano di merletti, una di loro, alternativamente, leggeva ad alta voce un romanzo. Allora si leggeva Carolina Invernizio: *La sepolta viva*, *La cieca di Sorrento*, ecc. ecc.

Poi piacevano le vicende e le storie degli Asburgo, cioè di casa d'Austria: *L'ombra di Miramar*, *La tragedia di Meyerling* e altri ancora, compresi, per esempio, quelli di Victor Hugo: *I miserabili* o *Il placido Don* di Solochoy. In seguito vennero le poesie e le opere di Hikmet (il grande poeta turco) o Stecchetti, con le sue poesie rabbiose nei confronti dei tiranni del mondo (p. 89).

Le ultime righe di questo passo rinviano alla formazione politica della Rech e alla rilevanza che anche questa ebbe per la sua crescita culturale. Non è insignificante, rispetto al discorso che stiamo facendo, che nell'introdurre il racconto del proprio avvicinamento all'ideologia socialista Annetta scriva:

Nacque così, nelle tre donne, l'entusiasmo per un nuovo ideale che si chiamava Socialismo. Allora occorrevano libri su Lenin (p. 42).

Tutto questo dice molto della formazione di Annetta, ma costituisce anche un invito ad una ricognizione più precisa e circostanziata delle letture popolari, dei libri che circolavano e dei modi di lettura. Che cosa leggevano e come assimilavano al proprio mondo mentale ciò che avevano letto gli autori dei testi che, in sempre maggior numero, si vanno studiando e pubblicando? È questa una domanda che merita probabilmente uno sforzo di sintesi che è ancora tutto da fare.

Annetta voleva fare la maestra, forse anche per il forte legame di amicizia e di ammirazione che la univa a Rita Cappelletti, la *sua* maestra, in onore della quale si lascia scappare – se non abbiamo letto male – l'unico pronome alla prima persona singolare di tutto il libro. Le condizioni economiche della famiglia non le permettono di proseguire gli studi oltre la scuola elementare; Annetta diventa merlettaia e impara ad eseguire quei pizzi che si intravedono dietro di lei nella foto della copertina del libro, che la ritrae in occasione di una esposizione di «Belle arti» al castello del Buonconsiglio di Trento. Il riferimento al lavoro è importante e suggerisce anch'esso la necessità di dare profondità e prospettiva a quel mondo popolare di cui Annetta è testimone. Tessere merletti non richiede solo una notevole competenza tecnica, ma mette in gioco il buon gusto e la raffinatezza, agendo notevolmente sull'identità e sull'autorappresentazione.

Quella che abbiamo tentato fin qui è la spiegazione di alcune delle caratteristiche della scrittura di Annetta Rech, all'insegna di una stretta dialettica tra soggettività e scrittura. L'autobiografia di Annetta è racconto e rivendicazione di una vita diversa, talvolta rasenta persino l'autocelebrazione. Ciò che maggiormente segna l'esperienza di questa donna è il suo essere donna comunista, partigiana e figlia illegittima; si uniscono, dunque, nel condizionarne l'esistenza, la scelta – quella politica – e il «destino» che la fa nascere senza padre in una famiglia con molte donne. Da questi due fatti sembrano discendere sia orgoglio e gioie sia dispiaceri e problemi.

Luisa Passerini, nel suo *Storie di donne e di femministe*, propone, come sentieri di ricerca di una soggettività femminile, due direzioni verso cui procedere, «la ricerca della percezione di sé come donna da una lato e delle relazioni tra le donne dall'altro»³). Nel tentare di leggere *Una vita ai Morganti* alla luce di questa indicazione si viene quasi sopraffatti dalla presenza femminile; le relazioni tra donne sono così centrali, così costitutive del tessuto dell'esperienza e del racconto che si fa fatica a rilevarle, a staccarle da qualcos'altro. I rapporti tra donne di cui Annetta è partecipe sono in primo luogo quelli che legano alla madre e alle zie con cui è cresciuta; si tratta quindi di relazioni familiari, di legami affettivi che sono molto intensi. Questa realtà, certamente particolare, non diventa però oggetto di argomentazione,

ma la narrazione e il linguaggio di Annetta ne rendono testimonianza dalla prima all'ultima pagina; esemplare, in questo senso, è già la dedica:

Alla memoria delle mie mamme che mi furono maestre di vita.

Maggiore interesse presentano, ci pare, quei passaggi del testo nei quali si possono rintracciare segni di relazioni tra donne nell'ambito della comunità, nel pubblico.

A conclusione di una pagina nella quale racconta di angherie subite nel dopoguerra, a causa della propria militanza politica, Annetta scrive:

Oppressa da questi pensieri, in uno stato d'animo così depresso, in cui tutto era nero, era predisposta a rievocare, indietro nel tempo, ancora delle storie tristi vissute ad appena sette otto anni, quando certe donne della frazione le dicevano «Ma tuo padre dov'è?» (Tasto dolente) (p. 59).

Quelle che compaiono qui sono le donne della comunità, che attraverso il pettegolezzo esercitano una forma di controllo e di sanzione sociale.

Altri passi in cui compare un soggetto femminile plurale e pubblico hanno a che vedere con la lotta partigiana, di cui le Rech sono state protagoniste come staffette. Per sintetizzare i termini di questo impegno Annetta scrive:

Si trattava di portare messaggi, lettere. E questo non era certo una vita normale di donne: erano azioni di guerra (p. 24).

Le staffette di cui si parla, e che testimoniano il loro valore nel sapersi staccare dalla «vita normale di donne», sono innanzitutto quelle della sua famiglia: nel racconto la dimensione privata e quella pubblica sono pressoché coincidenti. La mancanza di soluzione di continuità tra una comunità femminile privata e fondata sugli affetti ed un gruppo politico, quale le staffette partigiane sono, è ancora più evidente altrove.

Tra gli episodi da ricordare, c'è quello di quando dei ragazzi del luogo, influenzati dalla propaganda della Dc, [...] venivano sotto le finestre delle ex staffette e sparavano con fucili veri e gridavano: «Morte alle partigiane» (p. 58).

Un'attenzione, un'insistenza particolare alla socialità e all'operare femminile, appare anche altrove, sempre in relazione alla politica. Le donne sono ancora figure centrali quando Annetta racconta l'infuocata campagna elettorale del 1948:

Da parte della Dc, la propaganda era diversa: quasi nulli i comizi pubblici. Invece le sorelle Conci andavano quasi casa per casa, per convincere le donne. E il prete, secondariamente, compiva l'opera (p. 73).

Da queste righe traspare un *topos* della propaganda della sinistra (il voto Dc delle donne), ma ci pare che prevalga lo sguardo di Annetta prevalentemente rivolto alla parte femminile della comunità, che va a costituire una sorta di gineceo allargato, sul modello di quello dei Morganti.

Quanto all'essere donna di Annetta stessa, questo sembra essere tutt'uno con il suo essere donna-ribelle⁴⁾. Se nella sua valorizzazione delle relazioni tra donne è certamente fondamentale l'esperienza familiare, nel pensare a se stessa come donna sembra più rilevante il rimando di immagine che le giunge dalla comunità. Esemplare è la descrizione di sé che Annetta attribuisce al prete:

Per esempio: all'Annetta piaceva sciare, per cui portava i pantaloni. E allora il prete, dal pulpito: «Non badate a quello che vi dicono certe signorine che portano i pantaloni e vanno a sciare come i maschi, che militano nel partito comunista e che vogliono corrompere la coscienza cristiana di voi tutti (p. 75).

Parlavamo all'inizio della forza letteraria del libro di Annetta Rech. Il testo è, sul piano della struttura e del genere, variamente articolato; al racconto biografico – scritto alla terza persona – si alternano testi documentari, perlopiù lettere di amici, che ben si integrano al resto. Là dove la distanza dalla propria storia, rappresentata dalla scelta della terza persona, viene meno è nelle pagine finali, scritte in forma di dialogo tra l'autrice e la madre. Sono tra le pagine più belle di tutto il libro. Il ritmo della scrittura, l'alternarsi delle voci lascia trasparire e comunica al lettore, quasi al di là e indipendentemente dalle parole, emozioni molto intense, specchio di un legame eccezionale.

NOTE

- 1) Cfr. A. Bravo, L. Passerini, S. Piccone Stella, *Modi di raccontarsi e forme di identità nelle storie di vita*, «Memoria», 8, 1983.
- 2) N. Pontalti, «Archivio Trentino di storia contemporanea», 3, 1992, p. 132.
- 3) L. Passerini, *Storie di donne e di femmini-*

ste, Rosenberg & Sellier, Torino 1991, p. 19.

- 4) Cfr. A. Bravo, L. Passerini, S. Piccone Stella, *Modi di raccontarsi e forme di identità nelle storie di vita*, cit., e L. Passerini, *Torino operata e fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1984.

Rosalba Dondeynaz

Selma e Guerrino. Un epistolario amoroso

Marietti, Genova 1992

Voler scrivere l'amore equivale ad affrontare il *guazzabuglio* del linguaggio, quella zona confusionale in cui il linguaggio è insieme *troppo* e *troppo poco*, eccessivo (...) e povero...¹⁾.

Potrebbe essere questa, una citazione da Barthes, l'epigrafe a commento dell'epistolario amoroso di Selma e Guerrino, recentemente pubblicato nella collana «Fiori secchi» della Marietti, che raccoglie testi e studi di scrittura popolare.

«Scrittura popolare» per la verità un po' *sui generis* questa raccolta di lettere, che, per essere opera di scriventi con buon livello di istruzione e un patrimonio di letture non limitato alla *trivialliteratur*, si sottrae all'idea convenzionale del genere «scrittura di incolti» per collocarsi in una zona marginale e perciò scarsamente indagata (come rileva Rosalba Dondeynaz, curatrice del volume, solitamente la storiografia ha dedicato scarsa attenzione alla cultura dei ceti medi e medio-bassi, e in particolare a fonti, come questa, profondamente segnate dalla soggettività degli autori).

La stessa lingua di questi documenti è tutt'altro che agevolmente attribuibile alla categoria di «italiano popolare», assai vicina com'è all'italiano standard, e nondimeno «corrotta» da intromissioni di italiano colloquiale e di taluni dialettismi.

I coniugi Anselma Ongari e Guerrino Botteri – lui, maestro e poi direttore didattico, lei, impiegata postale e poi casalinga, entrambi con un livello d'istruzione per i tempi più elevato della media – costretti alla separazione dopo pochi mesi di matrimonio a causa dello scoppio della prima guerra

Il libro qui recensito, insieme a *Scrivere per non morire* di Federico Croci, ha aperto la collana «Fiori secchi» diretta da Antonio Gibelli e promossa dalla Federazione degli Archivi di Scrittura popolare. L'epistolario studiato e in parte pubblicato è depositato presso l'Archivio della Scrittura popolare di Trento.

mondiale e della partenza di Guerrino per il fronte, si scambiano in meno di cinque anni milletrecentosettantuno lettere d'amore. Da questo vasto epistolario, la curatrice, che è anche autrice di un ampio e assai intelligente saggio introduttivo, sceglie di trascrivere quarantasei lettere, le più rappresentative e atte a restituirci la vicenda amorosa dei due sposi trentini.

Singolare com'è, più che come documento storico, il valore di testimonianza dell'epistolario di Selma e Guerrino va cercato, a mio parere, sul versante della fenomenologia dell'immaginario amoroso; per meglio dire, di *un* immaginario amoroso, fortemente mediato dalla letteratura ed inscritto dentro un universo ideologico che, solo con molta approssimazione, possiamo definire come «borghese». «Borghese», «individualistico», e dunque decisamente «moderno», è il modello di relazione amorosa che le lettere rendono esplicito e che i due sposi perseguono come aspirazione, come consapevole e perseverante *costruzione* della relazione amorosa. La stessa attitudine a trasporre la passione sulla carta è, del resto, una pratica piuttosto elitaria.

Convieni rammentare che il matrimonio d'amore è un modello culturale piuttosto recente, che si afferma nell'Ottocento con l'imporre della borghesia e con la diffusione della concezione romantica dell'amore. L'idea che il matrimonio debba essere l'esito di una vicenda di innamoramento – in opposizione al modello del matrimonio contrattuale fino ad allora dominante – si afferma dapprima in ambienti borghesi; mentre nel mondo rurale – ad esclusione, forse, di certi ambienti bracciantili – continuerà a persistere a lungo il modello del matrimonio-contratto.

Nel caso di Selma e Guerrino, dunque, la costruzione di questo modello ha come cardini la regola della assoluta sincerità reciproca, l'amore inteso come affinità e fusione spirituale, e soprattutto come relazione *esclusiva*. Si tratta di un ideale di esclusività che va inteso in un senso almeno duplice: l'amore è, per Selma e Guerrino, relazione intima e segreta che si esclude agli altri; e che tendenzialmente esclude qualsiasi altra dimensione esistenziale, disdegnandola o considerandola minore. Non è un caso che rare, marginali, sempre comunque in posizione secondaria, siano nelle lettere le aperture alla dimensione del quotidiano: certo, i due sposi si scrivono anche di questioni di salute, dei primi denti dei bambini, della fame e del freddo, ma relegando queste faccende sullo sfondo della messa in scena del linguaggio amoroso. E non è un caso che, per dire della drammatica vicenda della Grande Guerra, Guerrino affidi la sua testimonianza ad una scrittura separata, quella di un diario.

... il *troppo* è il regime dell'Immaginario: nel momento in cui non sono più

nel *troppo*, io mi sento frustrato; per me, *giusta misura* vuol dire *non abbastanza*²⁾.

È ancora Roland Barthes a suggerirci che la mancanza di misura è propria del linguaggio amoroso. È una regola cui non si sottrae questo epistolario che, soprattutto nella parte dovuta a Selma, è tutto giocato intorno alla cifra dell'eccesso, della ridondanza, del narcisismo. Le lettere di entrambi dicono di un immaginario erotico tutto dominato da irruenza e senso di smarrimento: dicono, come bene rileva Rosalba Dondeynaz, di impeti, tremiti, fremiti, moti convulsi. Quelle di Selma, in particolare, sembrano essere soggettività desiderante allo stato puro:

... voglio piacerti, stordirti, deliziarti, tormentarti, voglio trascinarti violentemente nell'abisso del mio amore appassionato, non voglio essere una moglie misurata calma, coi mezzi amori³⁾.

Ne emerge l'immagine di una donna quasi dominata dalla passione dei sensi, che ella definisce con una dovizia di metafore e circonlocuzioni tutte costruite per iperboli: «il fuoco che mi spaventa e mi inebbria», «la mia arsura», «l'invizatura appassionata», «l'insistenza viziata e calda».

È, Selma, abilissima a giocare con le metafore e le rappresentazioni dell'amplesso, consapevole del gioco seduttivo che sta conducendo («Sai Nino che ci trovo un gusto pazzo... a pizzicarti colle lettere...»), sapiente nell'uso e nel padroneggiamento del registro dell'eroticismo. Valga a mo' d'esempio il brano d'una lunga lettera scritta il 31 marzo del 1915:

Nino stringimi a te, sorridimi, bruciami coi tuoi occhi lucidi, soffocami di baci, mozzami il respiro, stritolami contro di te furiosamente, nervosamente, convulsamente, fammi anche male ma annodami, intrecciami annidami, nascondimi, chiudimi tutta in te Nino... Stringi ancora, ancora-ancora finché non respiro più, Nino passami tutta io voglio esser tua così... finché tu chiami – Elma! Elma mia finché (basta basta non scrivo più). Vedi Nino anche lontano cosa fai a stuzzicarmi?! E ti godi neh? Nino ti conosco bene veh! Ma godo anch'io a farti fremere di voluttà, di agitazione a – ubbriacarti, a renderti pazzo, folle, furioso come un – torelo e poi – oh se potessi sfuggirti sul più bello, ma non è possibile perché mentre lego te mi lego anch'io e debbo star lì fra la tua furia che vuol – entrare – e – sentire. Brutto, ove sei andato a imparare a penetrarmi così? Le fai tutte e poi vuoi ch'io sia calma! Mi stuzzichi in ogni maniera finché – smanio e poi chiedi – che hai Selma? che vuoi Selma? E lo sai meglio di me⁴⁾.

La troppo lunga citazione (ma di passi così esplicitamente passionali sono dense le lettere di Selma) vale ad offrire un frammento rappresentativo della

sofisticata abilità della donna a padroneggiare il linguaggio dell'eros. Un'attitudine singolare, se si considerano i tempi, quasi-letteraria, che Selma mette al servizio di un'abile strategia di manipolazione dell'assenza. Il prematuro, forzato allontanamento di Guerrino, l'impossibilità di far agire il corso «naturale» della seduzione e dell'idillio, le impongono di trasformare, tramite le lettere, «la distorsione del tempo in un movimento di va e vieni»⁵. L'assenza dell'altro è, nel suo caso, evocativa della morte non solo in senso squisitamente simbolico, data la circostanza della guerra. Tanto più vero è dunque, in tal caso, che

Questa messa in scena del linguaggio allontana la morte dell'altro: un brevissimo momento, si dice, separa il tempo in cui il bambino crede sua madre ancora assente da quello in cui la crede già morta. Manipolare l'assenza significa far durare questo momento, ritardare il più a lungo possibile l'istante in cui l'altro potrebbe, dall'assenza, piombare bruscamente nella morte⁶.

Nella biografia di Selma v'è, come ci informa Rosalba Dondeynaz, una intensa vocazione religiosa, sbocciata verso i diciotto anni, che le fece maturare il proposito di prendere i voti, presto abbandonato in favore del matrimonio con Guerrino. Questo dato biografico, insieme a un bagaglio di letture edificanti che comprende *L'imitazione di Cristo*, nonché le opere dei mistici alla Teresa d'Avila, può forse contribuire a spiegare perché il linguaggio dell'eros si intrecci tanto frequentemente con motivi religiosi e ardenti espressioni di fede, in una commistione che ha talvolta qualcosa di imbarazzante e quasi-blasfemo:

Oh, come sono piena di Dio e di te, come mi avvolge e mi consuma il Vostro amore!

Ed io ti bacio, ti copro tutto di baci ardentissimi, puri e bianchi, e penso a Dio e bacio Te perché non posso baciarti Lui.

Ho sete di te, ho fame, godo che tu senta Iddio, che trova in Lui conforto.

Noi ci penetreremo ognor di più coi raggi che Iddio ci dà, ci fonderemo colla Luce che Lui ci concede, ci bruceremo col fuoco che Lui ci dona.

A spiegare il senso della talvolta paradossale intromissione di motivi misticheggianti nel bel mezzo di una metafora-evocazione dell'amplesso, e del consistente ricorso a metafore palesemente erotiche per dire del trasporto verso Dio, si potrebbe ricorrere alla frusta categoria della «sублиmazione della libido». Ma essa è in questo caso del tutto insoddisfacente, se non altro perché, a proposito di Selma, possiamo ipotizzare una vita sessuale felice.

L'ardente espressione del sentimento religioso nella messa in scena del linguaggio dell'eros appare dunque piuttosto come un tentativo, non già di sublimare, ma di *legittimare* un desiderio sentito come troppo imperioso e dominante, una suscettibilità agli stimoli della carne avvertita come eccessiva.

L'aspirazione verso l'assoluto, il desiderio di totale fusione con l'altro sono, nelle lettere di Selma, motivi dominanti che ispirano tanto l'immaginario amoroso quanto il sentimento religioso.

L'espressione dell'uno e dell'altro sono, dicevamo, spesso inestricabilmente intrecciati ad esprimere l'aspirazione all'equivalenza e alla conciliazione delle due passioni; ma, a volte, nelle lettere della donna s'insinua il dubbio che la passione dei sensi sia meno nobile della devozione verso Dio. V'appare, in taluni casi, un *topos* tipico della tradizione della letteratura mistica: quello del «peso della carne», della schiavitù del corpo e dei suoi bisogni. E a questo proposito, io credo che tutta aperta sia la *querelle*, cui accenna la curatrice, sul contenuto erotico del linguaggio mistico: se cioè esso abbia a che fare con la «sublimazione della libido» o se non si tratti piuttosto, come ritiene Dondeynaz, di una trasposizione di linguaggio da un ambito all'altro, «di una contiguità nei lessici dell'amore terreno e dell'amore per l'assoluto, che non implica necessariamente identità di sentimenti» (p. 114).

In quanto prepotente soggettività desiderante, Selma è tutt'altro che il polo subalterno della coppia. Non solo perché tra i due è lei il «genio epistolare» e l'agente del «processo di incivilimento» del marito, come bene sottolinea Luisa Passerini nell'*Introduzione*; ma soprattutto perché è lei il polo dominante della dialettica amorosa, lei che consapevolmente conduce il gioco della costruzione della relazione amorosa, guidando il filo del linguaggio, dettandone regole e cadenze, inducendo l'altro a misurarsi con un livello alto di espressione dell'eros.

Si potrebbe dire che questa specificità femminile è tutt'altro che inedita. Ma qui essa appare come particolarmente operante proprio per contrasto con la realtà e l'adesione ad una divisione dei ruoli maschile / femminile del tutto tradizionale. Perfino Guerrino, che dei due è quello più rispettoso delle convenzioni, più attento alla norma sociale, più tendente a riproporre stereotipi (che frequentemente manifesta, ad esempio, nella forma dell'opposizione maschile / femminile in termini di ragione / sentimenti); dunque perfino lui, dicevamo, sembra talvolta consapevole di questa ambivalenza: «La donna è debole, ha bisogno di un uomo che sia suo; suo per farne ciò che vuole. Selma prendimi!»⁷.

«Ti ricordi, Selma, l'amore di Valjan per Cosetta?»⁸.

Le fonti letterarie cui attinge la scrittura dell'epistolario sono numerose e

accuratamente analizzate dalla curatrice. E non si tratta solo di echi, di risonanze, di allusioni, di parole e frasi evocanti la letteratura dell'epoca: lettori assidui quali sono, Selma e Guerrino spesso citano esplicitamente e discutono delle loro letture. Oltre al patrimonio di letture scolastiche, in primo luogo Dante e Manzoni, i riferimenti più ricorrenti sono quelli alla letteratura di circolazione popolare: *Il padrone delle ferriere* e *Quo vadis?*, autentici successi dell'epoca, ma anche *I miserabili* e *L'uomo che ride* di Victor Hugo. E se le citazioni e i rimandi di Guerrino sono più «colti» (una cultura, tuttavia, tipicamente da maestro di scuola elementare), la prosa di Selma è densa di echi da *feuilleton*, e il tono, le immagini, le «parole per dirlo» risuonano dello stile alla Carolina Invernizio.

Oltre alla narrativa (che arriva ad includere letture meno scontate – *Il romanzo di un maestro* e *Vita militare* di De Amicis, *Il romanzo di un matrimonio* di Tolstoj – ed altre più «scabrose», come *Il piacere* di D'Annunzio), un secondo filone agilmente rintracciabile è quello, cui abbiamo accennato, della letteratura religiosa e mistica. Non mancano, poi, i riferimenti ad opere di psicologia, di igiene, di morale, che sembrano appartenere soprattutto al *background* culturale di Guerrino, cui non è estranea l'influenza della cultura positivista dell'epoca.

Tanto in Selma che in Guerrino, dunque, il lessico della passione attinge abbondantemente alla letteratura. «La finzione letteraria – scrive Dondeynaz – fornisce (...) agli innamorati formule espressive e frammenti di immaginario, ma anche codici di comportamento e di comunicazione» (p. 58).

Se una differenza è possibile rilevare tra le lettere dell'uno e dell'altra, questa non mi sembra abbia a che fare, come invece ritiene la curatrice, con una maggiore freschezza e spontaneità dello stile epistolare di Selma, che è altrettanto mediato dalla letteratura. Si tratta semmai, mi sembra, di una differenza collocabile sul versante dello «stile di pensiero» e della qualità della sensibilità, che rimandano a due differenti modalità di percezione e rappresentazione di sé e del mondo, strettamente legate all'identità sociale di genere. Se l'uno rivendica per sé la capacità di autocontrollo, l'altra si rappresenta come suscettibile agli stimoli della carne: una rappresentazione, d'altronde, che il marito le rimanda continuamente, nella forma dello stereotipo della debolezza e dipendenza delle donne, più facilmente aggredite dalle minacce del corpo e dunque più bisognose di addomesticamento.

L'adesione di Guerrino ad un modello di mascolinità incardinato intorno all'opposizione ragione/sentimenti ne influenza la scrittura, che ha un tono più convenzionale, talvolta esplicitamente pedagogico, e spesso una struttura di tipo argomentativo; mentre in Selma prevale uno stile più discorsivo, una prosa rievocativa, e il tono del dialogo amoroso.

I tentativi di governare l'impeto e l'urgenza della passione, e di razionalizzare il turbamento di fronte all'intensità dell'espressione del desiderio da parte di Selma, sono affidati da Guerrino a riferimenti alla sessualità che ricorrono frequentemente al paradigma fisiologico. Così in risposta ad una lettera particolarmente ardente della moglie, allora incinta, scrive:

La pressione del nuovo essere produce una congestione (serramento) di sangue, e questa congestione ha i medesimi effetti che si provano quando essa è prodotta dall'amore di due esseri che si trovano vicini e s'accarezzano⁹⁾.

I tentativi dell'uomo di proporre un approccio di tipo «razionalistico-scientifico» al tema della sessualità (che reca fortemente l'impronta della cultura positivista dell'epoca), e di rivendicare per sé il monopolio della *scientia sexualis* e il ruolo di educatore della moglie, appaiono così, talvolta, goffamente pretenziosi, inadeguati, contrastanti con la voce desiderante di Selma: oltre che «genio epistolare», è lei, in realtà, l'autentico «genio erotico» della coppia.

NOTE

1) R. Barthes, *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino 1979, p. 185.

2) *Ivi*, p. 30.

3) Lettera di Selma del 27.01.1918, p. 289.

4) Lettera di Selma del 31.03.1915, p. 228.

5) R. Barthes, *op. cit.*, p. 35.

6) *Ibidem*.

7) Lettera di Guerrino dell'11.12.1920, p. 307.

8) Lettera di Guerrino del 16.01.1915, p. 207.

9) Lettera di Guerrino del 5.04.1915, p. 233.

INDICE

	La scrittura bambina: un itinerario di lavoro (1991-1993)	p. 5
q. antonelli	Le parole che escono dall'ombra	p. 11
d. julia	I documenti della scrittura infantile in Francia	p. 23
g. b. ravenni	Scrittura bambina e lettori adulti	p. 39
c. rosati	Pensare a casa, scrivere a scuola	p. 45
f. castelli	La malora e la guerra	p. 51
m. a. cortelazzo	<i>Lettera a una professoressa:</i> manuale dell'arte dello scrivere ed esempio di scrittura	p. 73
m. p. valoti	Il diario degli adolescenti: motivazioni, ricerca di identità, occasione di crescita	p. 81
d. marchesini	Identità, tempo, spazio dal mondo tradizionale a quello contemporaneo	p. 91
l. còveri	La comunicazione minorile: una prospettiva linguistica	p. 95
e. banfi	Le scritte della Pantera trentina	p. 103
g. bini	Il piacere di scrivere	p. 119

a. bernardini	La quindicimillesima lettera	p. 131
g. pontremoli	La voce del respiro e il nano nel cannone. Bambini, scrittura, editoria	p. 135
a. petrosino	Leggere i bambini. Raccontare l'infanzia	p. 147
m. caroli	Un intervento in cerca di titolo	p. 157
f. sessi	La ricerca dell'assoluto. I giovani di fronte alla letteratura	p. 161
f. ascoli	Il contributo della calligrafia nell'insegnamento della scrittura	p. 169
e. collotti	Sull'edizione critica del <i>Diario</i> di Anna Frank	p. 181
f. sessi	Verità in divenire e testo del racconto	p. 193
m. isnenghi	Tracce per un bilancio	p. 199

recensioni

r. dondeynaz
a. rivera

Finito di stampare
nel mese di luglio 1993

L. 20.000

